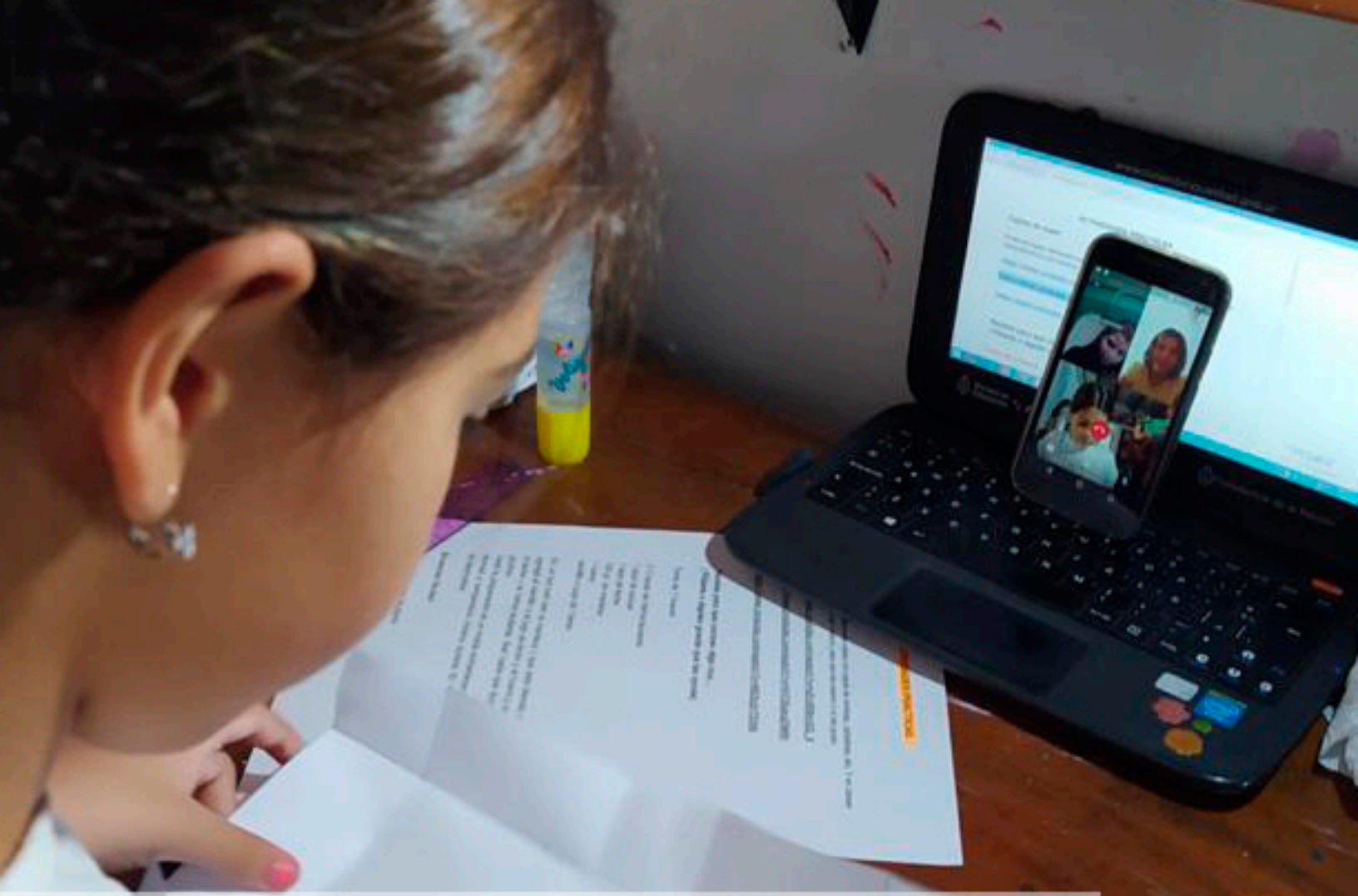


III Jornadas Nacionales de Formación Docente

Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica

Experiencias docentes en tiempos de pandemia

Compilacion de trabajos seleccionados

Noviembre 2020

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación
Argentina

III Jornadas Nacionales de Formación Docente

"Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica"

Experiencias docentes en tiempos de pandemia

Compilación de trabajos seleccionados

Eje 1 – Vínculo Pedagógico

- **Lic. y Prof. Fanny Lemos -** "Vinculo pedagógico: malestares y preguntas acerca del lazo al saber en los Entornos virtuales"
- **María Lorena Merzek -** "El rol del preceptor en la continuidad pedagógica durante el aislamiento social preventivo obligatorio"

Eje 2 – Infancias y Juventudes

- **Elizabeth Beatriz Ormart; Ruth Alejandra Taborda y Omar Esteban Fernández -** "Vivencias de niños, niñas y adolescentes en tiempos de pandemia"
- **Flavia Ayelen Moyano -** "Jóvenes e Instituciones educativas: diálogos necesarios en tiempos de pandemia"

Eje 3 – Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje

- **Abregú Norma y Rodríguez Andrea Evangelina -** "Repensar la Práctica en la Formación Docente. Entre posibilidades y desafíos".
- **Amor Clara y Reynoso García Yanina Vanesa -** "Entramando experiencias y articulando la enseñanza en el Nivel Superior. Construcciones posibles entre didáctica y pedagogía en la formación docente inicial"
- **Atencio, Marcelo y Bruzzo, Carolina -** "Entre presencias y distancias: relatos de Prácticas docentes y alfabetizaciones en tiempos excepcionales"
- **Azcurra, Mariana; Montaldo, Daniela y Taquini, Julieta -** "Acompañar la incertidumbre: experiencias posibles en la incomodidad de la virtualidad"
- **Lucia Attanasio Dorsch; Prof. Mercedes Escardó y Mg. Marcela Moguilevsky –** "El rol de la Estudiante Asistente en el sostenimiento de las trayectorias académicas"
- **Sofía María Basañes Vázquez -** "El reflejo de una luz azul"
- **Bazán, Alejandra Gabriela; Figueroa, Johana Itati; Visuara, Alberto Nicolás Emmanuel Aredes, Natalia Segovia, Mabel -** "Las Prácticas Educativas: Una mirada desde la Residencia"
- **Prof. Juliana Betancor y Prof. Marcela Alejandra Rey -** "Narración extrañada de una experiencia interdisciplinaria: EDI Misterio en la ciudad. Cuentos con detectives y comisarios"
- **Elizabeth Carrizo; María Sira Tabarcache y María Elvira Giménez -** "Los caminos de los practicantes en el territorio salteño (N'äyhäy ta lhayelhtejehen iyhäj ta häpehen saltenos). Una experiencia formativa de prácticas y residencias"
- **Casarotto, Cecilia; Minetti, Carlos y Pereyra Lucchese, Emiliano -** "Ucronías, distopías y cine de época en la enseñanza de la Historia" El abordaje del pasado, el presente y el futuro utilizando el cine como recurso. Análisis de dos experiencias en curso.
- **Cordoba, Paula de Lourdes -** Repensar y revisar la planificación. Educación r-emota: el compromiso pedagógico de rediseñar las propuestas de enseñanza.
- **Di Marco, Natalia y Miranda, Mónica Beatriz -** "La ESI no está en cuarentena"
- **Diaz, Lorena Karina; Skripchuk, Mirta Clara y Taborda, María del Carmen -** "Re pensar la escuela secundaria en tiempos complejos"

- **Falcón, Paula -** “La experiencia educativa de ser profesora de la Universidad Guillermo Brown en tiempos de pandemia”
- **Ferreiro, Jorgelina Anabel; De Marco, Natalia y Escalante, María Belén –** “ADAPTACIÓN EN EL CAMBIO.LA PANDEMÍA Y LA EDUCACIÓN REMOTA”.
  Un análisis de la planificación y práctica docente en la cátedra de Teoría de la Educación
- **Luján Gisela Marina; Travacio Mariela y Velázquez María del Rosario – “**CONTINUAMOS APRENDIENDO (nosotros también)” Estudiantes y docentes en contexto de pandemia.
- **Cerutti, Claudia Vilma y Manfredi, María Virginia -** "El tallercito de la música". Taller Experimental de Didáctica 2020.
- **Paula Virginia Martinho y Gabriela Paula Pineda – “**PUERTAS CERRADAS, VENTANAS ABIERTAS”. Posibilidades impensadas durante y después de la pandemia.
- **Melo, Sabrina y Alvarez, Ruben –** “Clases de Music-ología”
- **Mila Cañon -** “Universidad y escuela primaria. Las lecturas de los Cuadernos”
- **Lic. Prof. Marisol Fernández; Lic. Noriega Adela y Lic. Verónica Kempf -** “Experiencia didáctica: Entre Máscaras, Arte y Noticias”
- **Pelizzari, Silvia Alejandra; Rodríguez Manzanares, Myriam Elvira y Salas Trigo, Eugenia Anali – “**Nuevas tramas de enseñanza”. Reflexiones docentes sobre las prácticas de enseñanza en un ISFD, en contexto de pandemia.
- **Prof. Mario Porfiri: -** “La pareja pedagógica como proceso de construcción de nuestras prácticas”
- **Pratto, Juan Jowen -** “La Educación Física sale del patio: las tutorías virtuales en los Espacios Pendientes de Acreditación”
- **Prof. Silvina Rosignoli -** Experiencia de Práctica Docente en ASPO. “Inventamos o erramos”
- **Prof. Lucía Ruiz y Prof. Olga Crettón -** “Producción artística, formación docente y virtualidad”
- **Matías Sargiotti -** “Cuando el derecho a la práctica se resignifica, pero no se resigna” El Campo de la Práctica Docente en contexto de ASPO.
- **Mirta D. Sartor y Marta Meza -** “Prácticas y Residencias en pandemia: Transformando la crisis en oportunidades para la formación docente”
- **Lic. Leticia Simioli -** “Ludo Cajas. La formación inicial en contexto de pandemia”

- **Prof. Romina Tribó; Prof. Mercedes Peralta y Prof. Adán Faryno -** "Leer literatura en la escuela en tiempos de aislamiento" Una propuesta de enseñanza de Lengua y Literatura en la educación secundaria

Eje 4 – Experiencias y trayectorias educativas en contextos diversos

- **Díaz, Carla Cecilia; Heredia y María Isabel -** "Enseñar en tiempos de distanciamiento social a los distanciados de siempre"
- **Dr. Jorge Spíndola Cárdenas; Prof. Lic. Viviana Molina y Prof. Nadia Mori – "**Diferencia cultural y lingüística en la Educación Superior: una mirada desde la interculturalidad crítica".
- **Cecilia Bilic -** ¿Cómo provocar el Acto Educativo en la virtualidad? .Propuestas enlazadas a la singularidad.
- **Stella Imhoff; Marlene Petean y Sofía Tula -** Comunidades lectoras: la lectura como fortaleza cultural.

Eje 5 – Trabajo y la formación docente

- **Arrupe, María Eugenia; Beltrán, Lilia Carolina y Moreno, Irene Graciela –** "El enseñar y el aprender desde las complejas ventanas"
- **Mg. Julieta Clara Gómez –** "La práctica educativa en época de aislamiento social: el dilema de las residencias"
- **Flavia Ayelen Moyano – "**Jóvenes e Instituciones educativas: diálogos necesarios en tiempos de pandemia"
- **Prof. Mirtha Noemí Sandoval y Prof. Vanesa Elizabeth Zuñiga –** "Habilitar, proponer y permitir hacer"
- **Rosario Schulte –** "Frente al aislamiento social, el desafío de la integración de saberes"

Eje 6 – Tecnologías digitales y educación.

- **Martiniano Blestcher – "**Nomadismo productor docente y TIC en el nivel superior". Filosofía y filosofar en escenarios de contingencia.
- **Ethel Natalia Revello Barovero -** Las TIC en la democratización de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Nivel Primario
- **Cintia Ferrarini Oliver -** Propuesta Tecnopedagógica destinada a estudiantes de Primer Año de Nivel Superior
- **María Laura Giannone -** "Experiencias con simuladores aplicadas a la enseñanza de la Física en el nivel secundario"
- **Roberto Moreno; Emilio Lacambra y Leonella Bernardi – "**Sobredosis de química y virtualidad Hablemos de lo bueno que nos deja la pandemia"
- **Murgia, Viviana; Cugnoli, Sofia y Álvarez, Aldana – "**Consideraciones acerca del Instagram como recurso didáctico". Análisis de experiencia en 6to año de la Escuela Secundaria.
- **Martin Orazi -** "Del aula al Streaming: Estrategias y paradojas de las TIC durante contexto ASPO"
- **Myriam Elisabet Prado -** "Docentes en pandemia. Explorando el mundo de las TIC."

Jornada Nacional de Formación Docente

Eje 1. Vínculo pedagógico

Trabajos seleccionados.

Vinculo pedagógico: malestares y preguntas acerca del lazo al saber en los Entornos virtuales [1]

Lic. y Prof. Fanny Lemos ISFD 8 Junín de los Andes, Neuquén
Nivel superior- fannylemos@yahoo.com.ar
Docente de diferentes espacios curriculares en los Profesorados de Nivel Primario e Inicial en el ISFD.

Abstract: En el presente trabajo se abordará el tema del Vinculo educativo desde la perspectiva herbartiana teniendo en consideración la situación actual de Pandemia, el trabajo en el Entorno virtual con les estudiantes ingresantes al ISFD y los avatares en el establecimiento de tal vínculo con su consecuente Lazo al Saber cultural del quehacer docente.

Palabras claves: Triángulo herbartiano- Entorno virtual - Malestar –Lógica del No todo- Alojar

[1] Un texto escrito anteriormente de donde surge este nuevo análisis se encuentra publicado en: http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/category/reflexiones/

Introducción

> “Lo que hace (o hacía) la escuela es abrir el mundo al interés de l*x*s niñ*x*s y l*x*s jóvenes, hacer que algo del mundo sea interesante y, desde luego, convertirlo en materia de estudio. Por eso el profesor es (o era) el que ama su materia, el que la estudia, y el que es capaz de hacerla hablar para que les diga (…) algo interesante”. (Larrosa, 2018)

Para presentarme diré que mi título de base es licenciada en Psicología de la UBA, en 2019 terminé el Profesorado Universitario para profesionales en UMaza, desde hace 4 años doy clases en un Instituto de Formación Docente en Junín de los Andes, Neuquén, y me encuentro trabajando –como muchísimos colegas- en el entorno virtual (en adelante EV).

En julio –particularmente en días de receso invernal- me propuse escribir para intentar dejar alguna huella acerca de los primeros cuatro meses de este ejercicio docente en la virtualidad en el marco de la Pandemia del Covid 19. Se pusieron allí en diálogo varias preguntas que aparecían respecto a la educación en nivel terciario a través del EV, y con estudiantes que ingresan al mismo, es decir, que comienzan su primer año del Profesorado.

Pasados seis meses, un cuatrimestre e iniciado el segundo del año, puedo esbozar algunas ideas y preguntas que fui pensando acerca del vínculo pedagógico, la necesaria constitución de lazos sociales que devengan en circulación de saberes y
–sobretodo-que sucede cuando tal vínculo no se construye o se ve obstaculizado.

Vínculo educativo: obstáculos y preguntas

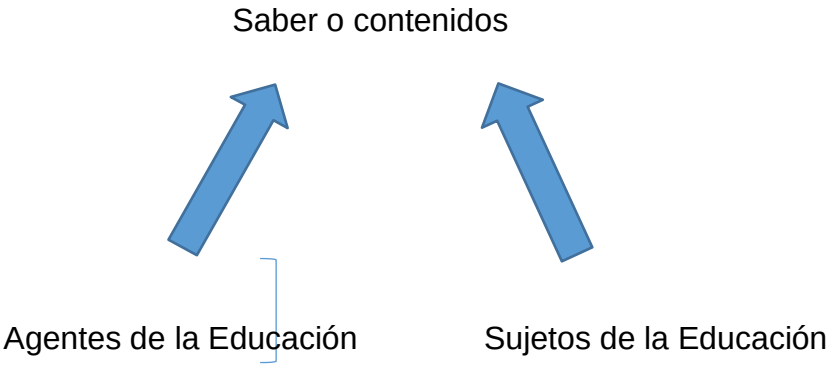
Me serviré para iniciar el desarrollo del análisis de los aportes realizados por Carlos Skliar, en su texto “No hay que estar preparado sino disponible”, que hoy podemos tomar para repreguntarnos frente a la educación en entornos virtuales: ¿Teníamos que estar preparados para dar clases de esta forma; o simplemente estar disponibles en -el amplio sentido de la palabra- para alojar

a las/os sujetas/os que advienen al Profesorado en la virtualidad? Dice el autor: "¿Implica anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? Es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. En todo caso habría que hablar de un estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, de un "estar disponible" y ser responsables" (Skliar, 2012, pág. 3) Comprobamos hasta la fecha, que la previsibilidad tiene un límite, que hay un no-todo posible de anticipar, de preparar y que aquello que escapa a nuestro saber es parte de lo que hace a la función docente.

En esta misma línea, y para comenzar entonces a pensar sobre lo que "no marcha" en nuestro quehacer cotidiano es que traigo el análisis realizado por Violeta Nuñez en su texto "El vínculo educativo" (Nuñez, 2003) en relación al llamado triángulo Herbartiano, para recorrer ese entramado

Como primer elemento de dicho enlace encontramos a les estudiantes como *Sujetos de la educación*, quienes deben consentir al trabajo de ingreso a la cultura a través de la educación. En segundo lugar, nos ubicaremos nosotres como *Agentes de la educación*, sujetas/os responsables y a quienes nos corresponde sostener ese acto pedagógico, y que la autora refiere así: "(…) de la posición del agente en referencia a su relación con el mundo y los saberes, se puede inferir si dará lugar o no al vínculo educativo" (Nuñez, 2003, pág. 11). Con lo cual, nuestra tarea debe reflejar el genuino interés hacia los saberes que impartimos y compartimos; pues de otro modo, será sólo palabra vacía aquello que demos a leer o a escuchar. Como tercer elemento, tenemos justamente el *Saber cultural o contenido* seleccionado para su transmisión, y que dará a las/os Sujetas/os recién llegados el acceso a la cultura y a la circulación social.

Ahora bien, sabemos que dicho triángulo- que abajo se grafica- es incompleto, pues nunca llega a cerrarse:



Esa apertura lo que indica es que nosotres como docentes colocamos nuestro interés en los contenidos o saberes culturales y en el consecuente deseo de enseñarlos; lo cual redundará en el armado del lazo para con las/os Sujetas/os que comienzan a formarse como futuras/os docentes. Dice Nuñez al respecto: “Cuando alguien es capturado/cautivado por algo de la cultura, algo encuentra y lo encuentra como si ello lo estuviera esperando desde siempre... El vínculo educativo no es sino lo que permite este sutil desvelamiento: es posible resolver algo difícil que la cultura encierra, algo enigmático, que parece haber sido guardado, desde el inicio, para cada uno” (Nuñez, 2003, pág. 16). Se podría pensar que este es un planteo cercano a la idea vigotskiana de mediación porque lo primordial es el valor simbólico de la cultura en cuando propiciador de este vínculo. Siguiendo esta observación, el psicoanalista Ángel Sanabria refiere “El acto educativo como discurso supone entonces el establecimiento de un lazo social a partir de una oferta educativa por parte del agente y de la emergencia de una demanda o disposición de aprender por parte del Sujeto. Este lazo social es lo que conceptualizamos como vínculo educativo” (Sanabria, 2007) Es entonces importante ubicar que dicho vínculo, conlleva el armado de tal demanda de Saber y que la misma permitirá un cierto *develamiento* del mundo; singular para cada Sujeta/o que se encuentre allí involucrada/o.

Ahora bien, una vez realizada este pequeño esbozo teórico, pondré en forma de interrogante el transitar por el Profesorado en tiempos de Coronavirus, ya que este contexto nos invita a reflexionar sobre lo posible y lo no-todo del quehacer educativo. Algunas primeras preguntas acerca de lo analizado son: ¿Quiénes son las/os Sujetas/os de la educación con quienes estamos

trabajando? ¿Es posible la construcción del vínculo educativo en el EV? ¿Qué implica sostener el deseo de enseñar en el marco del Covid19? Efectivamente, apostar al vínculo educativo, aún a través de las pantallas, nos invita a revisitar nuestras prácticas. Por ello, y tomando los interrogantes, realizaré una lectura situacional del transitar en este segundo cuatrimestre y los obstáculos que motorizaron ésta escritura:

Elles, estudiantes de primer año, ingresaron en su mayoría en marzo al ISFD. Han atravesado múltiples situaciones adversas: inexistente o mal acceso a la conexión, ausencia de computadoras, malestares familiares, sociales y económicos; (muchos de ellos asociados a la Pandemia) incluso muertes y duelos (o la imposibilidad de duelar). Aun así, han intentado conectarse, estar presentes, escribir y leer... pero no-todo fue posible, muches han renunciado a consentir el trabajo que implica sumergirse en ese Saber cultural acerca del ser docente.

Nosotres, aunque podría poner yo, intentando transmutar nuestras clases presenciales en *hacer presencia* a través de la pantalla en formato video, audio y/o plataformas de reunión. Reitero intentando, pensándolo como una *apuesta subjetiva*; sabiendo que hay alguien allí que espera, que quiere introducirse en este Saber cultural, que da su consentimiento al trabajo que vendrá, que añora ser parte de la comunidad de educadores, que construye su ser en relación al lazo social. Averiguamos pues, que nuestro quehacer docente se ha visto modificado sin lugar a dudas, poniendo en juego la creatividad por sobre la experticia o el dominio de los entornos virtuales, pero aún, en algunos casos, no se ha establecido el vínculo educativo tan preciado.

He aquí el malestar, tan inherente a la cultura, que nos indica que algo no puede ser del todo captado, enseñado, aprendido o enlazado.

Decía Jorge Larrosa hace dos años que la escuela había empezado a ser como la extensión de la red social y familiar en el sentido de lo consensuado socialmente acerca del *hacer* en la virtualidad: “Entre el profesor y el alumno no se coloca ya un libro para leer con atención y estudiar sino una pantalla de ordenador, quizá para que ni profesor ni alumno se miren a la cara” (Larrosa,

2018, pág. 237). Se podría pensar estos dichos como una crítica a la tecnologización del proceso de enseñanza- aprendizaje, pero también podríamos ubicar allí la ausencia de corporalidad e *implicación subjetiva* inherente a nuestra labor. Aunque no estoy del todo de acuerdo con el autor, y quizás hoy él diría algo distinto; este malestar que antes enunciaba como aquello que no termina de funcionar y de formar el vínculo educativo necesario, podría pensarse en relación a la ausencia del sostenimiento a través de la voz y la mirada que suele propiciarse en la presencia de los cuerpos; y que -para algunes Sujetas/os- resulta imprescindible.

De este pensar, vuelven a aparecer interrogantes: ¿Cuáles son las diferencias entre estar presente en el aula material y en el EV tanto para estudiantes como para docentes? ¿Este EV habilita otras posiciones subjetivas y sociales mediadas por la pantalla? ¿Otra corporalidad toma forma allí?

No tengo las respuestas, simplemente las preguntas propician el reflexionar acerca de nuestra tarea y para ello, tomo aquí algunas ideas que Ranciere esboza acerca del famoso Jacotot con quien ilustra una pedagogía que denomina de emancipación intelectual. Al ser preguntado sobre la llamada *Transferencia* en el Psicoanálisis y la relación posible con la postura de tal docente hacia sus estudiantes, dice el autor: “el punto común entre un cierto tipo de psicoanálisis y el maestro jacotista es que el maestro jacotista pueda tomar la posición de aquel que no sabe. ¿Qué es un maestro ignorante? Es un maestro que empíricamente se retira del juego y dice a aquel que es candidato a la emancipación: es tu asunto, he aquí el libro (…)” (Ranciére, 2016) y continua diciendo que la ignorancia no es acerca del contenido a trabajar, sino que refiere a ignorar la desigualdad intelectual; parte entonces de la concepción de una igualdad intelectual entre docentes y estudiantes, con la intención (que él llama voluntad) de instruir a quien se dirige a él, quien Demanda del Saber: “él está frente a alguien que desea entrar al país del saber y le pregunta:
¿Qué quiere decir entrar (…) qué buscas exactamente (…)?” (Ranciére, 2016, pág. 238).

Un cierre provisorio

Entonces ¿Será nuestra tarea ubicar las coordenadas subjetivas de les estudiantes que intentar sostener su deseo por el Saber en su ingreso al profesorado? La Lic. Mercedes Minnicelli, en su texto Ceremonias mínimas refiere justamente la necesidad fundamental de generar esas ceremonias que constituyen una estrategia de alojamiento institucional para las/os sujetas/os que advienen a cursar el profesorado, ya que pensamos que es allí donde se producen marcas simbólicas, recorridos que -según refiere la autora- "(…) orientan a los sujetos en su llegada a una institución" (Minnicelli, 2010)

Si nuestro horizonte no se deja tapar por la incertidumbre de la situación actual, podremos vislumbrar esas huellas e inscripciones necesarias para alojar a les estudiantes en la institución –en el pleno sentido de la palabra- y armar un vínculo educativo desde *lo posible* sin negar lo perdido, o no acontecido (más aun sin intentar compensarlo); así como volver a mirar el cómo pensamos la presencia y la corporalidad en este transitar virtual y como nos *afecta,* en lugar de pensar *efectos*, que solo serán posibles de revisar cuando este tiempo singular haya pasado y volvamos la mirada hacia el recorrido docente y estudiantil realizado a través de las pantallas. Para ello hará falta que nos encontremos *implicados, afectados, y disponibles* según el planteo de Carlos Skliar con el cual inicié esta escritura; sin esta postura como Agentes de la educación ningún Saber será posible de ofrecer para enlazarnos educativamente con les estudiantes.

Bibliografía

Larrosa, J. (2018). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor. Noveduc.

Minnicelli, M. (2010). Ceremonias mínimas. Obtenido de Flacso Argentina: flacso.org.ar/flacso-virtu Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis (pág. 28). Gedisa.

Ranciére, J. (2016). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la

emancipación intelectual. Libros del Zorzal.

Sanabria, Á. (08 de Noviembre de 2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. Venezuela.

Skliar, C. (2012). No se trata de estar preparados sino disponibles. Revista Saberes, 3.

“El rol del preceptor en la continuidad pedagógica durante el aislamiento social preventivo obligatorio”

Eje I: Vínculo pedagógico

Contenido temático: El cuidado y la afectividad en el vínculo

Autora: María Lorena MERZEK

Dirección de mail: mlmerzek@gmail.com

Referencia Institucional: Escuela Municipal Paula Albarracín de Sarmiento (EMPAS), dependiente de la Municipalidad de Vicente López, ubicada en la Localidad de Olivos, Partido de Vicente López, Provincia de Buenos Aires. Institución de Nivel Secundario con una matrícula de 1300 estudiantes. Perteneciente a la Región VI.

INTRODUCCIÓN

“En momentos de pandemia el acompañamiento, el sostener el vínculo, el saber si hay alguien del otro lado pasaron a ser aspectos esenciales. Sin embargo, es preciso evitar oponer, como si fueran antónimos, acompañamiento y enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje no son lo opuesto a acompañar a las y los estudiantes, brindar apoyo a las familias, preocuparse por las condiciones socio económicas que atraviesan. Así como en toda situación educativa existe un recorte del currículum, la pandemia muestra esta selección de manera más descarnada y, quizás, sólo quizás, puede ser la oportunidad para repensar qué es necesario enseñar hoy y si no es momento de reconocer la dimensión ciudadana y los aprendizajes vinculados a la participación en la vida cultural común.” (Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. Pedro Núñez, del Libro “Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera”. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores). 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Página 179, Las funciones de la Escuela Secundaria).

DESARROLLO

Cuento con una antigüedad docente de 30 años, me desempeño como Preceptora de 1º y 2º años, generalmente, aunque a lo largo de mi trayectoria laboral he tenido cargo en todos los Cursos. El año 2020 me encuentra siendo Preceptora de cuatro 2º años, dos en Turno Mañana y dos en Turno Tarde. Cada uno de los Cursos con 30 estudiantes. La Escuela, EMPAS, pertenece a la Municipalidad de Vicente López, está ubicada en la Localidad de Olivos, contamos con una matrícula de 1300 estudiantes del Nivel Secundario en ambos Turnos, la comunidad educativa está conformada por el Equipo Directivo, trescientos Docentes, Equipo de Preceptores (cada unx con dos Cursos por Turno), Equipo de Orientación Escolar, Personal Administrativo No Docente, Ayudantes de Biblioteca, de Laboratorio y de Medios, Equipo de

Maestranza, Centro de Estudiantes, Estudiantes y sus Familias. Lxs estudiantes residen, en su mayoría, en el Partido de Vicente López, pertenecen a familias de clase media alta que, en general, no transcurren situaciones conflictivas socio económicas; pero el COVID no entiende de clases sociales ni de economía, razón por la cual, lxs jóvenes de la Institución, como lxs del resto del País, se encontraron dentro del ASPO desde el 16 de Marzo, situación que no les permitió comenzar las clases de manera presencial debido a que en EMPAS, comienzan de manera gradual y lxs únicxs que pudieron ingresar físicamente fueron lxs estudiantes de los 1º años.

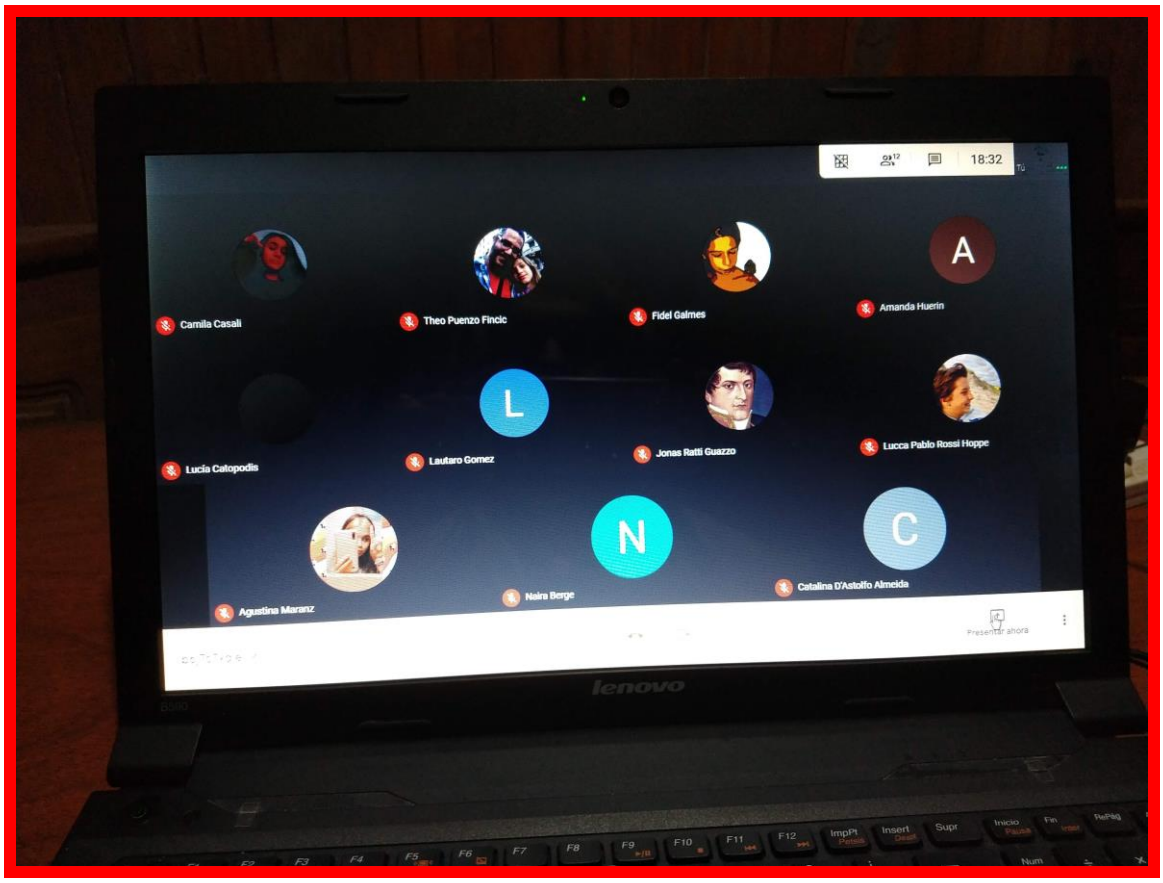
La Institución cuenta con Classrooms desde hace unos años, de manera, que estábamos cubiertxs en cuanto a la virtualidad y el uso de la Tecnología en las diferentes Clases, pero esta situación fue distinta a todas las anteriores vividas, como la Gripe N1H1, aquí todo era incertidumbre y MIEDO. Allí fue donde comenzó la lucha por la continuidad pedagógica de cada unx de nuestrxs estudiantes y salimos a re inventar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje con los dispositivos que teníamos en casa (notebooks sin arranques disponibles, conectividad frágil, teléfonos celulares con uso medido, etc.), pero lo más importante, SALIMOS AL RUEDO PARA CONTENER A NUESTRXS JÓVENES y a sus familias.

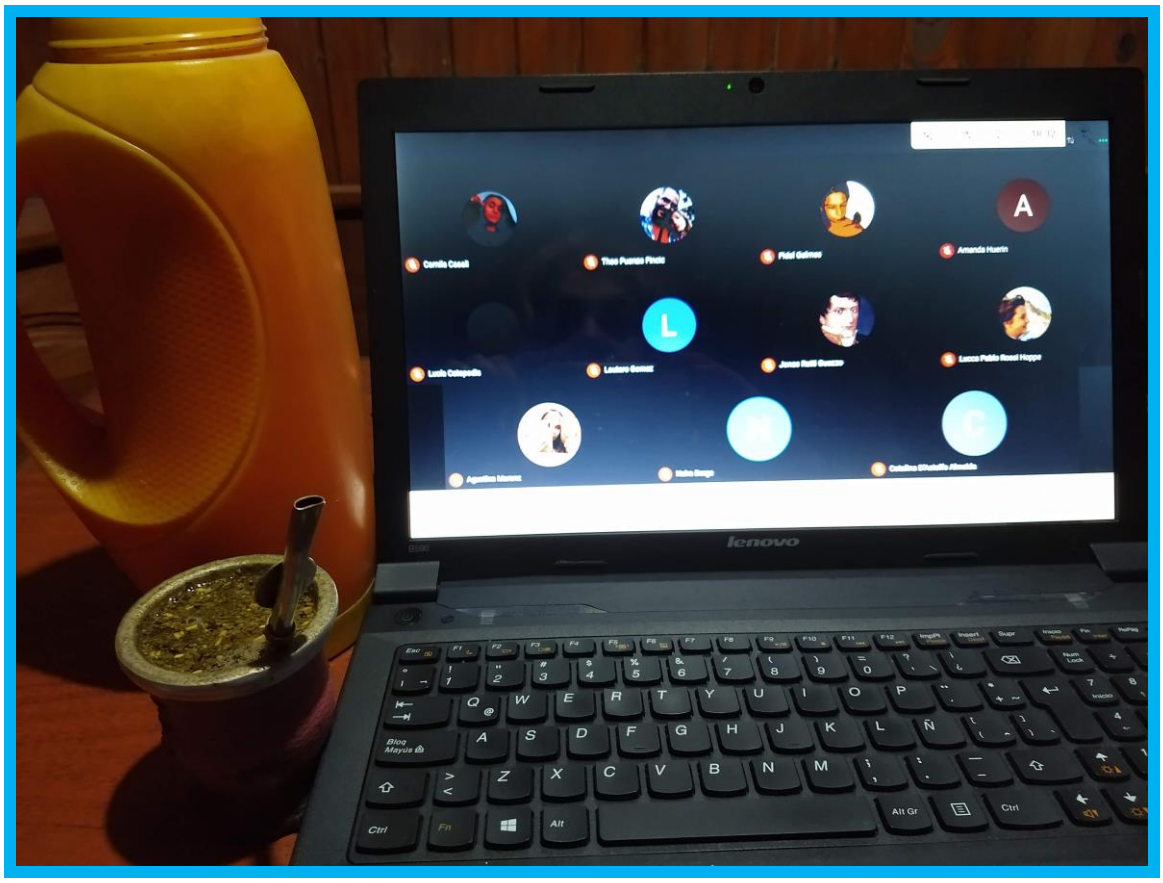
“La pandemia deja en evidencia las desigualdades preexistentes que señalamos más arriba: la desigualdad en la respuesta (qué hacen los sistemas educativos de cada provincia, qué hacen las escuelas, qué hacen las y los docentes) y la desigualdad en el acceso a esa respuesta. Hablamos, por ejemplo, del problema de conectividad que la discontinuación de programas educativos que caracteriza a nuestro país dejó en evidencia. Pero sobre este problema se suman otros: la falta de dispositivos, la precariedad de las formas de conexión, el no contar con espacios donde realizar actividades, con acompañamiento, con referencias, con materiales. La escasa interpelación de la política educativa a familias desbordadas que aparecen poco como destinatarias. Estoy pensando, fundamentalmente, en quienes no poseen aquellos saberes valorados por la cultura escolar, pero también en la necesidad de referencias adultas por fuera de lo familiar y los docentes, como tutores virtuales, y en lugares en los que los adultos también puedan acceder a

recursos para acompañar estos procesos.” (Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. Pedro Núñez, del Libro “Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera”. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores). 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. «¿HAY ALGUIEN AHÍ?»: QUÉ ES HACER ESCUELA HOY, EN ÉPOCA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS. Página 182).

Lxs Preceptores, sin conocer a nuestrxs estudiantes, comenzamos a cumplir con las tareas administrativas que nos corresponden como la confección de las Listas por Curso; la compilación de datos personales y familiares de cada joven; el armado de la red de trabajo con lxs Docentes de cada Curso que en esta oportunidad era más que necesaria y urgente; y, aquello que más se empezó a notar como parte de nuestra tarea: COMENZAMOS A ACOMPAÑAR A NUESTRXS JÓVENES ESTUDIANTES DURANTE EL ASPO DESDE LA CONTENCIÓN EMOCIONAL, SOCIAL Y PEDAGÓGICA CON UNA MIRADA INCLUSIVA, GENERANDO VÍNCULOS DESDE LA NUEVA VIRTUALIDAD SOCIAL, HACIENDO QUE LAS DESIGUALDADES, QUE LA PANDEMIA REMARCÓ, NO FUERAN TAN DOLOROSAS E INJUSTAS.

AMBIENTE DE INTERCAMBIO: Necesitaba un espacio para interactuar con lxs jóvenes dentro del classroom pero que no fuera tal, nuestro ambiente debía ser distinto, distendido, apacible, de todxs, libre, fuera del horario escolar. Elegimos reunirnos todos los Miércoles a las 18,30 y 19,30 horas con dos 2º años y con los otros los Jueves en los mismos horarios, dentro de nuestro Meet, al cual ingresamos por la plataforma del classroom de Preceptoría de la Escuela, podemos hablar de manera informal, podemos encender las cámaras o no, podemos usar micrófonos o escribir en el chat, podemos tomar mates y comer mientras charlamos, todxs están muteadxs y para expresarse se desmutean, así respetamos los turnos de palabra para un mejor orden.


18:32
Camila Casali
Theo Puenzo Fincic
Fidel Galmes
A
Amanda Huerin
Lucia Catopodis
L
Lautaro Gomez
Jonas Ratti Guazzo
Lucca Pablo Rossi Hoppe
Agustina Maranz
N
Naira Berge
C
Catalina D'Astolfo Almeida
Presentar ahora
lenovo



PLANIFICACIÓN: Etapa de anticipación o previsión de la acción, herramienta de trabajo, soporte orientativo, debía ser flexible ya que la situación de pandemia iba cambiando a diario, de manera que durante los primeros minutos de cada Encuentro nos remitimos a contarnos cómo nos encontramos, cómo está la familia, lxs amigxs, las mascotas…. ESCUCHANDO, atentamente, a cada CASO en particular (de acuerdo con la LEN, Ley Nacional de Educación, lxs Docentes tenemos la obligación de escucha activa) y dando respuesta cuando fuese necesario y posible.

ACTIVIDADES: En nuestros Encuentros, de ser posible, tratamos de no comentar sobre actividades académicas, es un espacio de solaz y esparcimiento. Cada Reunión tiene un Tema Disparador presentado a través de una pregunta propuesta por mí o bien desarrollamos una situación conflictiva expuesta durante los minutos de intercambio inicial:

*Cómo convivimos con la cuarentena?

*Deportes en cuarentena

*Personas de la Tercera Edad en casa durante el ASPO (abuelxs, vecinxs)

*Cómo nos llevamos con los medios masivos de comunicación y las noticias diarias?

*Cómo nos imaginamos que va a ser la vuelta a clases presenciales con la nueva normalidad?

*Series que miramos en el tiempo libre

*Cómo nos organizamos con los tiempos escolares?

*Colaboramos con las tareas domésticas?

*Cómo nos llevamos con el aseo personal al no salir de casa?

Dentro esos temas disparadores, fueron surgiendo situaciones conflictivas que lxs estudiantes se animaban a contar, alarmas que me permitieron trabajar en red con el Equipo de Orientación Escolar y las Familias, poniendo en conocimiento a lxs Integrantes del Equipo Directivo y a lxs diferentes Docentes de las distintas Áreas, de manera de poder contener a la/el joven de todas las maneras posibles, tratando de cubrir todas las dimensiones que esa situación pudiese invadir en la vida de su protagonista, aún excediendo la esfera académica, involucrándonos, muchas veces, en la génesis familiar que para nada representó una invasión, sino por el contrario, en muchas oportunidades, sirvió como solución a situaciones que necesitaron de una urgente intervención; insisto, el COVID, no entiende de clases sociales ni de economía.

A medida que fueron pasando los meses y nos fuimos acomodando a la nueva normalidad, nuestros Encuentros, también fueron cambiando. De manera, que lxs jóvenes con alguna situación de conflictividad (conectividad, anímica, académica, familiar) se comunicaban conmigo vía whatsapp y en los Meets, luego del intercambio inicial, JUGAMOS!!!!

Así fue, como comenzamos con PREGUNTAS Y RESPUESTAS SOBRE CADA UNX DE NOSOTRXS para conocernos más (mar o montaña, pochoclo dulce o salado, verano o invierno). CONTINÚE LA FRASE. DÍGALO CON

DIBUJO. DÍGALO CON MÍMICA. GENERALA. YO ENTRO AL ZOOLÓGICO CON… ADIVINANZAS (para algunas de las propuestas, utilizamos aplicaciones como skribbl.io o juegos en red).

En diferentes ocasiones, invitamos a las Familias a subir a nuestros Encuentros y jugar con nosotrxs, asimismo, al Equipo Directivo de la Escuela, a Docentes y a integrantes del Centro de Estudiantes; estos Meets, con invitadxs, son muy importantes para lxs jóvenes, ya que son ellxs quienes manejan el espacio dentro del classroom así como las consignas de trabajo y los tiempos, también, cumplen la función de romper con el Paradigma Tutelar que algunxs Docentes aún sostienen y nos acerca al Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

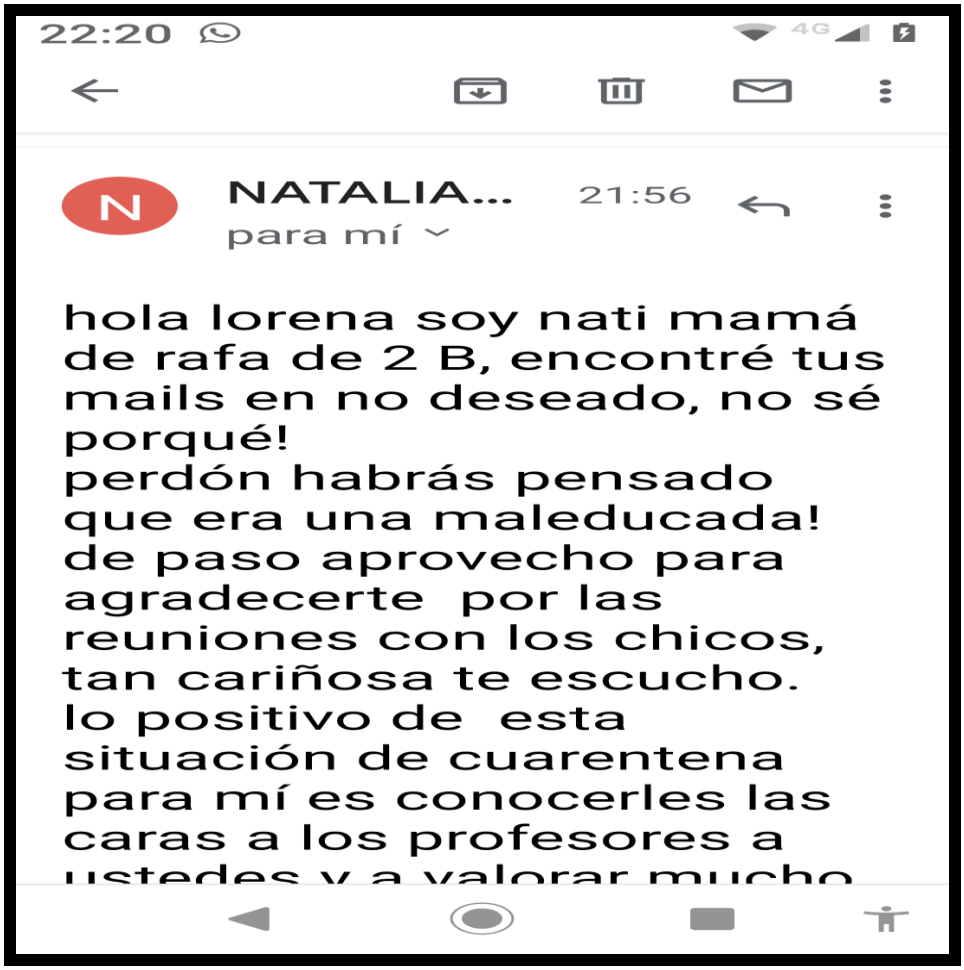
CONCLUSIONES

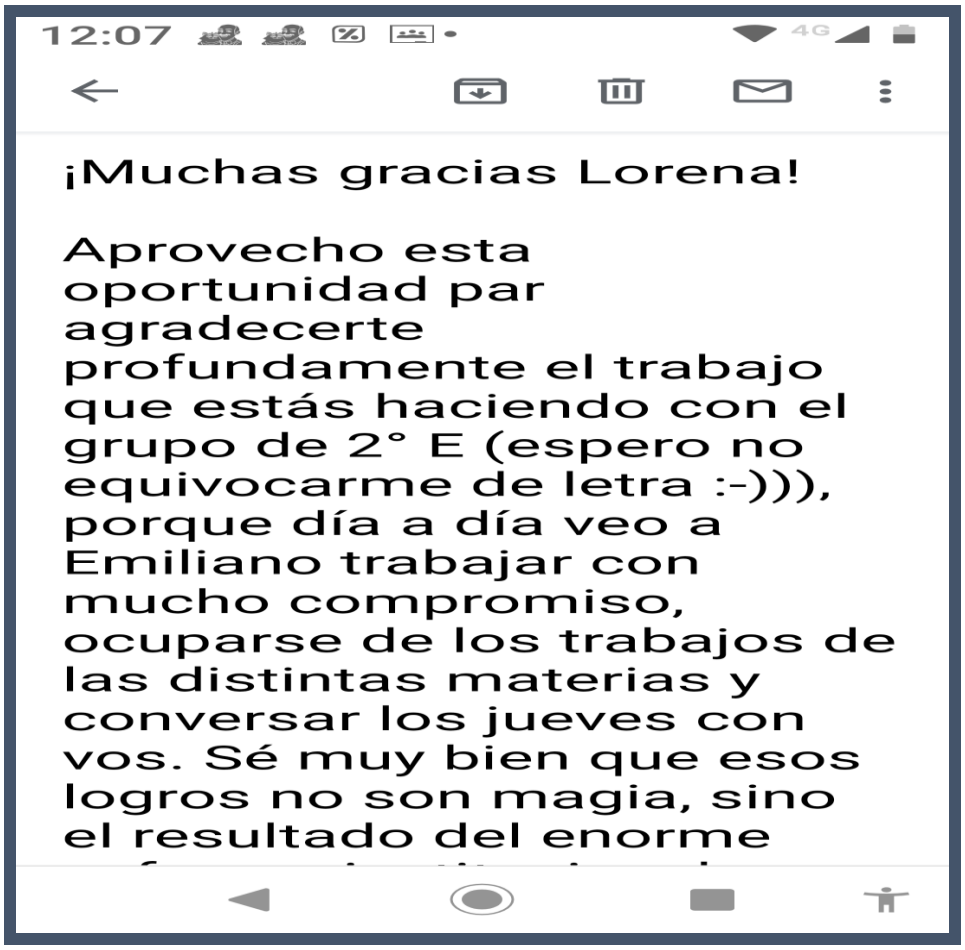
La vida escolar se compone de un REGISTRO MATERIAL y uno RELACIONAL, la Pandemia hizo que estos Registros se separasen, es allí donde tuvimos que reforzar la continuidad pedagógica para asegurar vínculos, cuidados y los Procesos de Enseñanza Aprendizaje.

Tuvimos que aprovechar la situación para re inventarnos haciendo uso de la creatividad con los escasos recursos que se nos presentaron tratando de no caer en la monotonía de la información sino creando nuestros contenidos sin permitir que la desigualdad, la injusticia y la discriminación, acentuadas por el ASPO y el COVID, le ganasen al DERECHO A LA IGUALDAD, A LA EDUCACIÓN, A LA INCLUSIÓN, A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL, A LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA, AL PLENO DESARROLLO Y A LA ALEGRÍA DE NUESTRXS ESTUDIANTES. Tuvimos que implementar actividades que permitiesen reunir e igualar a lxs protagonistas en una situación heterogénea aún más diversa que en la presencialidad. Tuvimos que atender a situaciones tecnológicas innovadoras. Mezclamos el horario laboral con el doméstico. Invadimos los hogares de nuestrxs estudiantes y les permitimos que ingresaran a los nuestros, acortando las distancias.

No teníamos un precedente, no pudimos hacer un borrador, no nos podíamos copiar de un modelo, tuvimos que imaginar y hacer propias realidades ajenas, distintas y diversas, hicimos públicos espacios privados. La Escuela es colectiva, productora de aprendizajes y experiencias vitales, allí estuvimos, estamos y vamos a seguir estando.

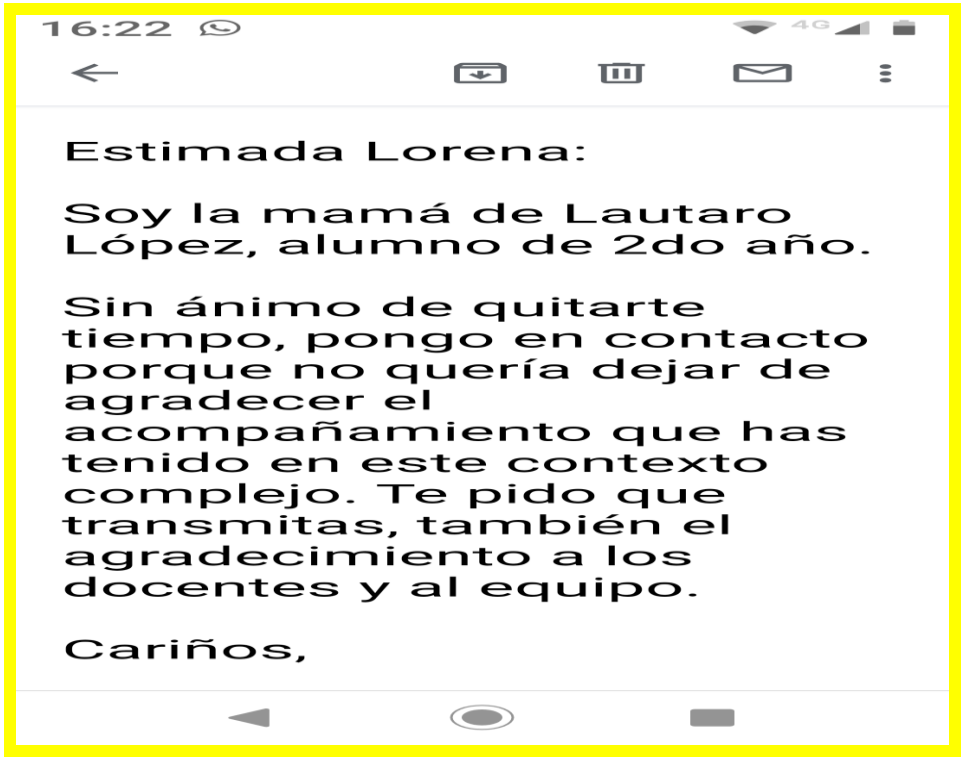
Si me volviese a sorprender otra Pandemia con su ASPO, realizaría las mismas tareas que describí en el presente, ya que la sonrisa de un/a joven no tiene precio ni barbijo que la cubra, cada mensaje que recibo de las Familias, agradeciendo mi labor, me llena de alegría y me hace recordar aquello que digo siempre SI VOLVIESE A NACER, VOLVERÍA A ELEGIR SER DOCENTE.





¡Muchas gracias Lorena!

Aprovecho esta oportunidad par agradecerte profundamente el trabajo que estás haciendo con el grupo de 2° E (espero no equivocarme de letra :-))), porque día a día veo a Emiliano trabajar con mucho compromiso, ocuparse de los trabajos de las distintas materias y conversar los jueves con vos. Sé muy bien que esos logros no son magia, sino el resultado del enorme

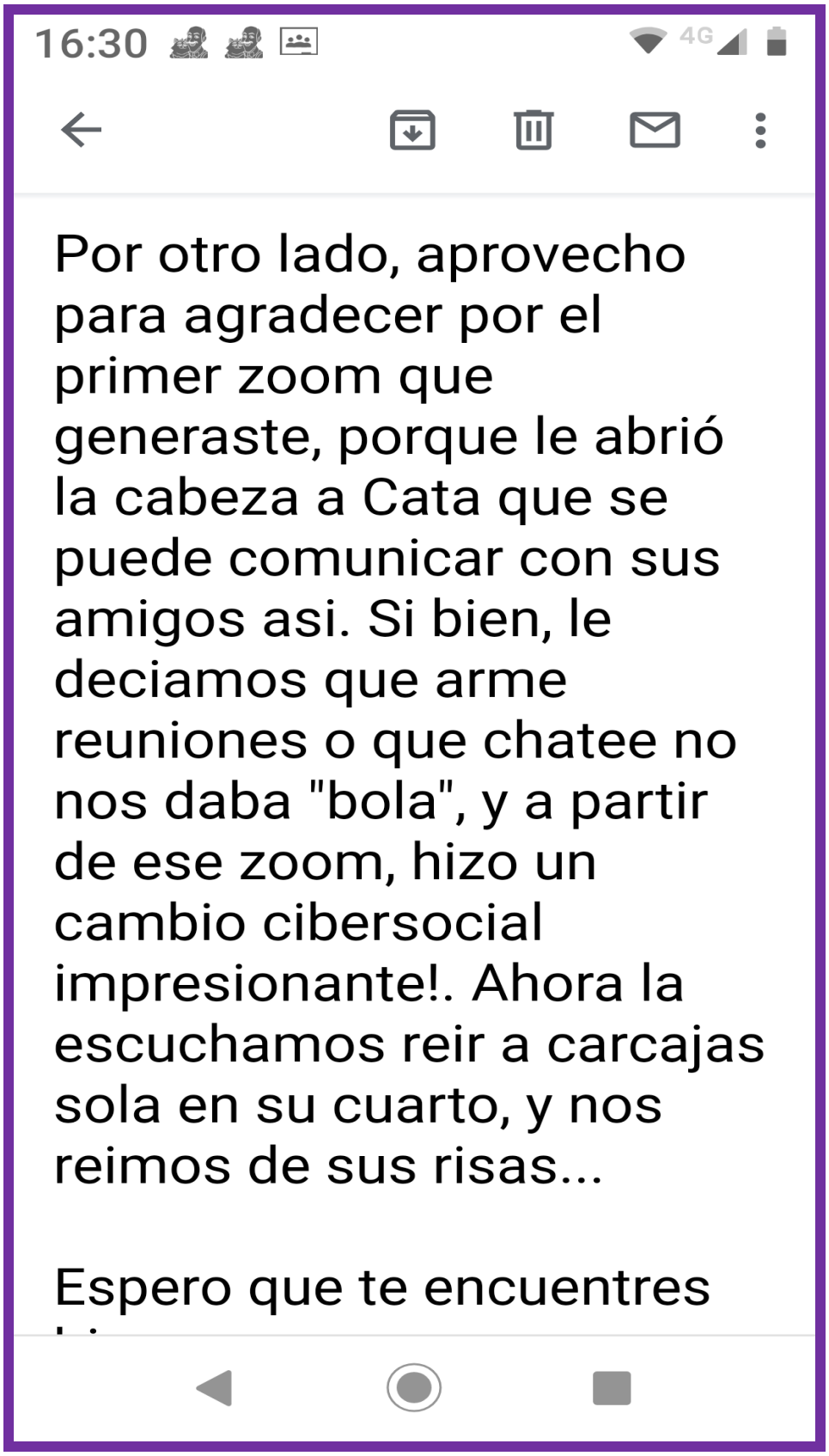


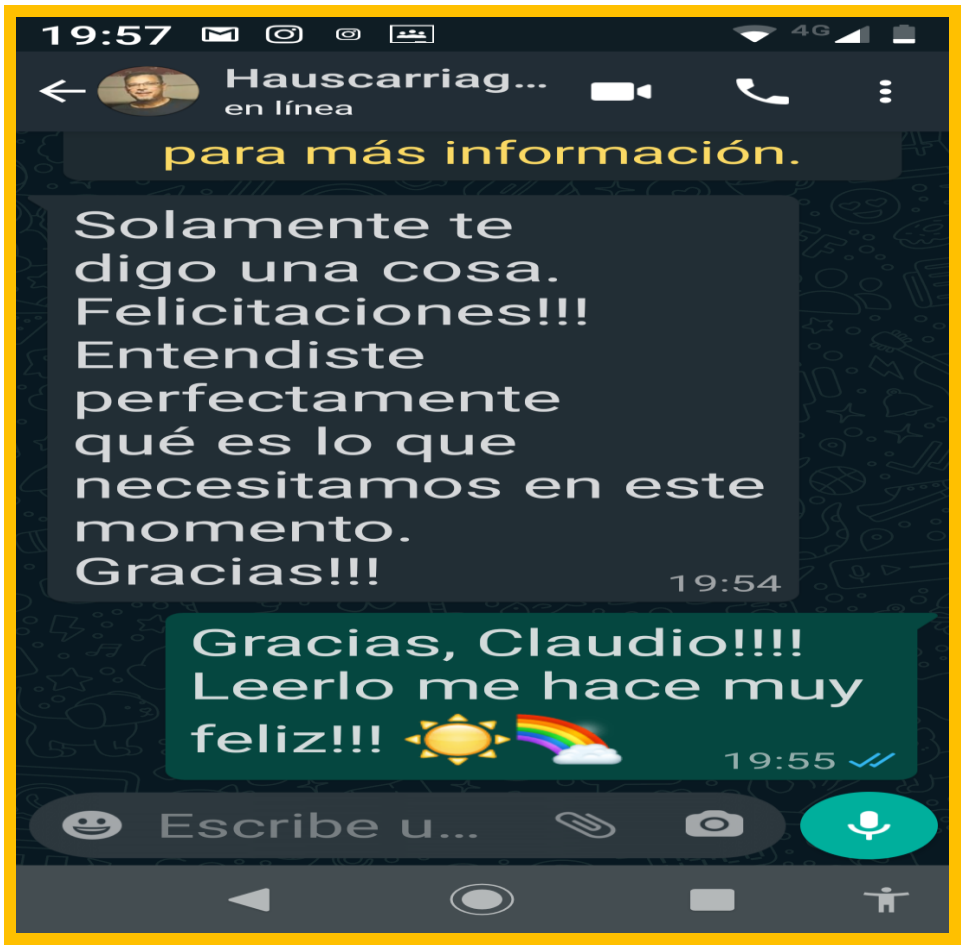
Estimada Lorena:

Soy la mamá de Lautaro López, alumno de 2do año.

Sin ánimo de quitarte tiempo, pongo en contacto porque no quería dejar de agradecer el acompañamiento que has tenido en este contexto complejo. Te pido que transmitas, también el agradecimiento a los docentes y al equipo.

Cariños,


16:30
4G
Por otro lado, aprovecho para agradecer por el primer zoom que generaste, porque le abrió la cabeza a Cata que se puede comunicar con sus amigos asi. Si bien, le deciamos que arme reuniones o que chatee no nos daba "bola", y a partir de ese zoom, hizo un cambio cibersocial impresionante!. Ahora la escuchamos reir a carcajas sola en su cuarto, y nos reimos de sus risas...
Espero que te encuentres



MARÍA LORENA MERZEK

DNI 23191787

1554027825

Docente Especializada en Nivel Inicial (INFD Nº39)

Abogada (IUPFA)

Profesora Especializada en Educación Superior en Derechos Humanos (INFOD Nº117)

Doctora en Derechos Humanos (PRESIDENCIA NACIÓN)

Diplomada en Comunicación Institucional Educativa (UNIVERSIDAD FASTA)

Profesora de Alto Rendimiento Deportivo (IPEF)

Master en Inglés (ACIO)

Jornada Nacional de Formación Docente

Eje 2. Infancias y juventudes

Trabajos seleccionados.

“Vivencias de niños, niñas y adolescentes en tiempos de pandemia”

Nombre del/los autor/es/as: Elizabeth Beatriz Ormart; Ruth Alejandra Taborda y Omar Esteban Fernández

Dirección de e mail eormart@gmail.com

Referencia institucional

Instituto Padre Elizalde/ ISFD n 34/ Universidad de Buenos Aires/ Universidad de San Luis/ Unidad de Ecobioética

Resumen

El presente trabajo se ha realizado para indagar los modos subjetivos en que niños, niñas y adolescentes han transitado la escolaridad en el contexto de aislamiento social obligatorio. La muestra está conformada por dos grupos: a) veinticinco entrevistas semiestructuras a niños y niñas de entre 7 y 10 años, con la presencia de los padres en formato de video llamada b) quinientos dos adolescentes respondieron una encuesta semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas. Los ejes de indagación fueron las vivencias espacio-temporales, la escolarización y entretenimiento en el hogar, el vínculos con los padres y con los pares, las proyecciones futuras y los temores. Conclusiones: la escolaridad organizaba la vida familiar, la no presencialidad generó una vivencia del espacio y tiempo laxo y desestructurado que prolonga las horas de vigilia durante la noche. Los niños, niñas y adolescentes extrañan el contacto con los pares, los más pequeños valoran positivamente el contacto durante más horas con sus padres en el ASPO. Ambos grupos, de contexto socioeconómico bajo, tienen escasas herramientas informáticas que comparten. El uso del celular es la herramienta más usada para la conexión con la escuela y el entretenimiento.

Palabras claves: ASPO/ escolaridad/ niños niñas y adolescentes/ aprendizaje.

Introducción

Desde la Unidad de Ecobioética coordinada en Argentina por el Prof. Benyakar y desde los proyectos de investigación y extensión INTERVENCIÓN EN DESASTRES Y EMERGENCIAS SOCIALES: FORMACIÓN DE EDUCADORES DE ESCUELAS CARENCIADAS DE GBA. (UBA. Director: JJ Michel Fariña y co directora: Elizabeth Ormart) y «La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales» (Dra. Ruth Alejandra Taborda y Elizabeth Ormart) hemos venido trabajando en instituciones educativas de La Matanza, Tres de febrero y Morón los impactos El presente trabajo busca visibilizar las vivencias que expresan niños niñas y adolescentes en torno a la escolarización durante el ASPO.

En este espacio procuramos poner a trabajar preguntas sobre las instituciones educativas en interrelación con dimensiones éticas. ¿Cómo pueden las instituciones educativas poner en escena un programa para la construcción de subjetividad en tiempos de pandemia? ¿Qué del orden de la excepción decae con el paso de la pandemia y qué llega para quedarse? ¿Es posible pensar aspectos en crisis en la escuela, puestos en evidencia por la pandemia?

Materiales y método

A partir de estos interrogantes generales nos propusimos darles la palabra a los niños y niñas. Para realizar un escrito que recoja los aportes teóricos psicoanalíticos y la exploración de relatos que realizan trece niños y doce niñas de 6 a 11 años de edad recogidos a través de una encuesta semi cerrada, elaborada ad hoc, administradas virtualmente o a través de la implementación de videollamada que delinean un programa exploratorio-descriptivo de investigación.

Más de 500 los adolescentes respondieron una encuesta semiestructurada con preguntas abiertas y cerradas a fin de recabar información sobre sus experiencias.

Es nuestro propósito explorar las tensiones que se producen entre la escuela antes de la pandemia y la escuela durante el ASPO.

Las escuelas, al igual que las demás instituciones, concretizan a nivel singular leyes, ideologías, mitos y valores vigentes en una determinada cultura. Esto imprimirá ciertos rasgos comunes con otras instituciones y a la vez, dada la función y el devenir cotidiano de cada grupo, características distintivas que delinean estilos particulares. Cada institución, en sus respuestas a los paradigmas establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea, -entre continuidades y discontinuidades históricamente construidas-, peculiares modos de organizarse, distribuir e invertir los recursos, de producir juicios e imágenes; de definir, enfrentar y resolver dificultades; de mantener ideologías y concepciones; definir metas; de relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico.

Ejes de indagación- Figura 1

Escolaridad antes de la pandemia	**Escolaridad en pandemia**
1. Espacio escolar: panóptico	Espacio del hogar escolarizado Espacio virtual
2. Tiempos cronometrados	Tiempos continuos y laxos
3. Relación con los pares: juegos, recreos, actividades extraescolares	Ausencia de relación ¿? Formas de entretenimiento virtual
4. Relación con los padres: salida exogámica	Convivencia y escolaridad con los padres
	5. Lo que más se extraña de la escuela
	6. Miedos

	7. Proyecciones de la escuela futura.

En las instituciones educativas el impacto del Aspo ha sido enorme, ya que ellas son instituciones altamente organizadas, con horarios de estudio y recreación, con espacios para el aprendizaje y el esparcimiento, con contenidos académicos a ser trabajados, con intercambios socioafectivos entre niños, niñas, adolescentes y adultos. Este entramado se ha visto interrumpido por un fenómeno disruptivo que desorganiza el espacio tiempo escolar, instaura nuevas respuestas a veces, precarias e insatisfactorias para transitar el cambio e impone instancias de reelaboración psíquico y duelos sucesivos.

Las escuelas en tanto entes artificiales y temporales suponen un quiebre con las prácticas y contexto de crianza. Hoy la escuela ha entrado, sin elegirlo a ser una oferta virtual más para los niños. Y los docentes se encuentran compelidos a planificar estrategias de enseñanza virtual cuando muchos de ellos no se encuentra a gusto, ni manejan estas herramientas.

En tiempos de pandemia los tiempos también se trastocan, los ordenamientos burocratizados del tiempo escolar se desarman en un continuo intrafamiliar en donde no hay límites ni ordenamientos. Tiempo, espacio y exogamia necesita de nuevos ordenamientos simbólicos

La escolaridad en el turno mañana regulaba toda la vida familiar, ahora que el imperativo de la asistencia desaparece, los tiempos se vuelven flexibles, laxos e inciertos.

Resultados

Características de las familias que conforman las instituciones educativas: Se trata de familias numerosas, en el 74% de los casos en el hogar viven cuatro o más personas.

El 18,8 %no tienen computadora y el 52% tienen solamente una. Esta escasez de recursos electrónicos genera la necesidad de compartir el dispositivo de conexión. Provocando serias dificultades en las actividades sincrónicas. El 56 %

refiere compartir el dispositivo para conectarse con sus hermanos, que suelen ir al mismo colegio.

Los docentes también provienen de este contexto. Hemos tenido talleres como todos los años con los docentes, que plantean también las mismas dificultades que los alumnos.

El aislamiento que impone la pandemia de algún modo pone en suspenso ese exogámico reconocimiento del otro. Suspenso que señalamos para ser puesto en consideración a la hora de considerar proyectos educativos.

Los niños y niñas reclaman la escuela como espacio de juego, de contacto con los otros, de descarga motora. Hay una sobredosis de actividades escolares y de entretenimiento mediado por el celular. Al respecto en las encuestas los niños expresaron:

- «Juego los jueguitos del celular, de la escuela no extraño nada, bueno el patio y a los chicos.» (Nena, 10 años)
- «Juego con mi celular y veo youtube. Extraño a mis compañeros y los recreos, correr.» (Niño, 7 años)
- “solo quiero jugar y estar con mis amigos y con mis abuelos” (Nena, 6 años)
- «Ahora estoy todo el día viendo youtube. Extraño mis amigos» (Nene, 9 años)
- «yo iba a danza y vino el coronavirus y no pude estar más con mis amigas, hacemos video llamadas y no es lo mismo. extraño bailar con mis amigas» (Nena, 8 años)
- «Extraño el futbol, correr con mis amigos y salir a jugar» (Nene, 9 años)

Las voces de los/as niños/s, siempre cargadas de verdades, nos muestran que ellos/as extrañan de la escuela fundamentalmente los recreos, el encuentro con el/la amigo/a para jugar, para mirarse y crear un mundo de situaciones dramatizadas y vividas en el “como si” del tiempo de jugar. ¿Cómo recrear un espacio de recreo en el aislamiento?

Antes de la pandemia, ¿cómo se subsanaba este sentimiento de separación de los otros significativos? Los adolescentes asimismo refieren que su ocupación

mayoritaria durante el día es estar en las redes (73%) destacando como las actividades más frecuentes jugar jueguitos con el celular y mirar series en Netflix.

En relación a lo que más extrañan los adolescentes encontramos que:

En primer lugar, 75% Los amigos

«Extraño a mis amigos»

«De ir al colegio nada, solo a mis amigos verlos.»

«Los amigos»

«La compañía»

«Compartir»

En segundo lugar 20% las explicaciones de los profesores

«El preguntarle a los maestros algo que no entienda y que ellos me expliquen de distintas formas sin esperar a que me contesten un mensaje pasado el tiempo de entrega de la actividad enviada.»

«Las clases presenciales, ya que ma la educación no es la misma si es online. Lo mismo con profesores particulares.»

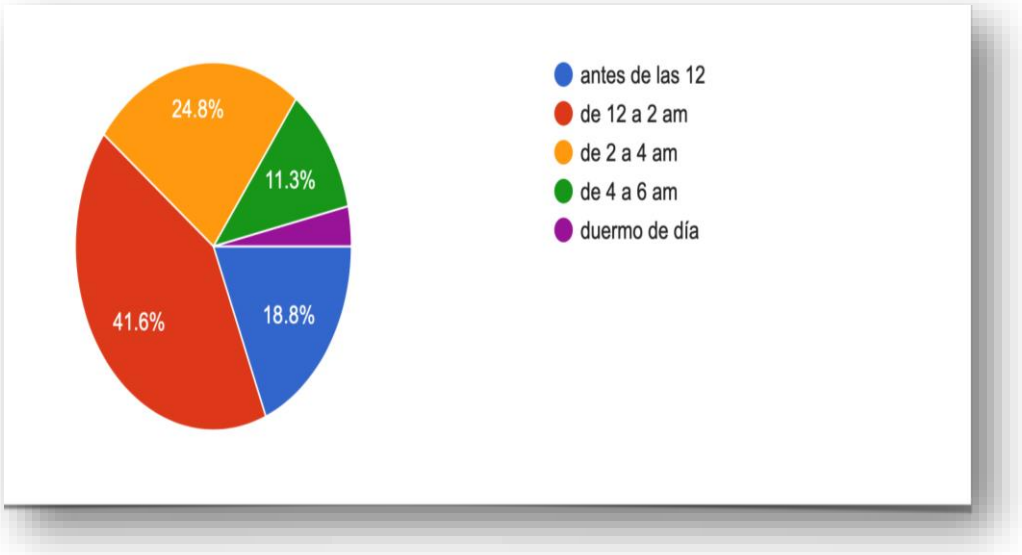
«La practicidad con las que se daban las clases presenciales, y la comodidad a la hora de aprender, porque mediante un meet siento que no lo explican bien y que lo entendes más rápido y mejor simplemente leyéndolo yo solo.»

«Ahora no me gusta nada, siendo sincera, me cuesta poder unirme a las clases porque no tengo computadora, no entiendo absolutamente nada de lo que se explica y de ser así, me cuesta el doble. Prefiero mil veces ir a clases y que me expliquen las veces que sea necesarias para poder comprender bien. Como se debe.»

Niños, niñas y adolescentes expresan que la escuela ordenaba la vida familiar y ahora que no esté vigente el imperativo de despertarse temprano para ir a la escuela, la vida nocturna se ha extendido hasta altas horas de la noche.

En el siguiente gráfico se reflejan las respuestas de los adolescentes a la pregunta ¿a qué hora te vas a dormir?:

Figura 2



En coincidencia con el pedagogo italiano Tonucci, encontramos que:

”Lo principal: les faltan los amigos. Esto ha sido mal interpretado, creyendo que decían "me falta la escuela". Pero no: les falta la escuela porque es el único lugar donde se encuentran sus amigos. Décadas atrás, se los encontraban en la calle, en el tiempo libre, para hacer otras cosas, inventar, jugar, y en la escuela estaban los compañeros de clase. Ya no es así: se perdió la calle. Lo segundo que dicen en las encuestas es que les gusta pasar tiempo con sus padres. Es un regalo de la pandemia. Muchos niños o no los conocían o los veían casi de casualidad. Ahora tienen que compartir y participan de las cosas de la casa. Lo tercero: todos manifiestan que están hartos de la tarea de manera virtual.” (Tonucci, 2020)

Otro tópico que nos interesó indagar es lo que se proyecta a futuro. Como se piensa el después de la pandemia, nos permite inferir las dificultades u obstáculos en el procesamiento simbólico de lo disruptivo.

En los adolescentes, las opciones son las siguientes:

1) Un 55 % sostiene que va a ser «Como antes»

«Para mi va a ser al principio raro, pero después va a volver a ser como antes o eso espero.»
“que vuelva a la normalidad, como era antes de la pandemia”
“Me gustaría que siga como siempre fue”

2) Un 40 % pone el énfasis en las medidas sanitarias

«Todos con tapa boca y manteniendo el distanciamiento de 1,5 metros»

«Todos con barbijo y un poco distanciados en el aula»

3) Un 5% apunta a la pérdida de lo afectivo

«Cambiado no vamos a estar todos, no nos vamos a poder abrazar, no va a hacer como antes seguro»

4) Nadie vislumbra cambios en la forma de transmitir los conocimientos.

Conclusiones

Las múltiples pantallas que pueblan el cotidiano vivir inauguran nuevas modalidades de relación. En la era virtual las distancias se neutralizan y convocan necesarias reconfiguraciones; una primordial concierne al cuerpo, sus límites dejan de acotarse a lo anatómico porque los espacios virtuales son habitables sin la presencia corpórea; escrituras y redes que rediseñan la dimensión grupal más allá de lo familiar, del barrio, clase social. Espacios que imponen retrabajar tanto el lugar del amigo, del amigo virtual, como del perseguidor presencial y virtual. En este marco, el flujo de imágenes que el consumo instaura como nueva habla social se basa en la seducción y se dirige a una dimensión estético, entre el ser y tener, que promueve la buscada de la seguridad en la imagen corporal (Cuanto mejor me veo más seguro/a me siento). En el actual contexto del Covid 19 lo virtual se convierte en el espacio de interacción privilegiado tanto para lo académico como lo recreativo.

Bibliografía

Benyakar, M. (2106) *Lo disruptivo y lo traumático Abordajes posibles frente a situaciones de crisis individuales y colectivas*. Compilado por: Ramos, E.; Taborda, A.; Madeira, C Argentina. Nueva Editorial Universitaria. Disponible en http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Discruptivo-traumatico.pdf

Ormart, E & Taborda, R (2020) Las vicisitudes de la función subjetivante. en Taborda el al (2020) *Inter-versiones en la clínica socioeducativa*. San Luis: NEU.

Rodulfo, R. (2012). Cinco instancias de Subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas. En *La Psicología Educacional en el contexto de la clínica socioeducativa.* Compilado por Taborda y Leoz. Argentina. Nueva: Editorial Universitaria.

Tonucci, F (2020) El virus cambio todo la escuela no puede seguir igual. https://www.lanacion.com.ar/comunidad/francesco-tonucci-si-virus-cambio-todo-escuela-nid2356227

"Jóvenes e Instituciones educativas: diálogos necesarios en tiempos de pandemia"

Autora: Flavia Ayelen Moyano flavia.ayelen.moyano@gmail.com
Instituto Superior de Formación Docente N°2 (Nivel Superior No Universitario)
Chos Malal, Neuquén, Argentina

Resumen analítico (Abstract): En la presente ponencia se analizará ¿Cómo dialogan las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas de nivel terciario no universitario en las jurisdicciones de Neuquén y Ciudad Autónoma de Buenos Aires con las generaciones @ y # que se encuentran formándose en el contexto de la pandemia? focalizando en las percepciones de los/as estudiantes (explicitadas en una encuesta realizada[1]) frente a las instituciones educativas en tiempos de Covid-19. Para ello, se realizó un recorte en función de la localización geográfica (Neuquén y C.A.B.A por ser jurisdicciones con notables diferencias socio-demográficas[2]), la edad de los/as encuestados/as (hasta 45 años inclusive) y el nivel educativo (terciario no universitario); quedando conformada la muestra por un total de 54 encuestas[3]

[1] Se trata de una encuesta que intentó indagar sobre tres ejes: "Datos Sociodemográficos", "Los jóvenes durante la pandemia" y "Las instituciones educativas en contexto de pandemia".

[2] No es menor mencionar que, frente al avance de la pandemia, las medidas sanitarias y de aislamiento en dichas jurisdicciones han ido variando una de otra en función de la cantidad de contagios; por lo que, en Neuquén, la flexibilización del A.S.P.O. (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) ha ido transcurriendo con antelación a C.A.B.A. Si bien la suspensión de las clases presenciales en las instituciones educativas se dio en simultáneo y aún se mantiene para ambos casos, la apertura de actividades económicas, lugares de trabajo, salidas de esparcimiento, etc. se dieron (y se dan) en diferentes ritmos.

[3] 19 encuestas a estudiantes de la provincia de Neuquén, y 35 de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Introducción

Este trabajo parte de considerar al docente como un sujeto político que asume un rol ético como intelectual público (Giroux, 1997), produce selectivamente, legitima formas particulares de conocimiento y autoridad (Elizalde, 2014), y asume la tarea de elaborar propuestas de enseñanza en la cual la construcción metodológica (Edelstein, 1996) deviene fruto de un acto singularmente creativo. Dicha construcción por lo tanto, de carácter singular, se genera en relación con ciertas finalidades o intencionalidades, un objeto de estudio específico y con sujetos particulares en contexto (áulico, institucional, social y cultural). En el marco de este supuesto, se procederá a analizar ¿Cómo dialogan las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas de nivel terciario no universitario en las jurisdicciones de Neuquén y Ciudad Autónoma de Buenos Aires con las generaciones @ y # que se encuentran formándose en el contexto de la pandemia? focalizando en las percepciones de los/as estudiantes (explicitadas en una encuesta realizada[4]) frente a las instituciones educativas en tiempos de Covid-19. Para ello, se realizó un recorte en función de la localización geográfica (Neuquén y C.A.B.A por ser jurisdicciones con notables diferencias socio-demográficas[5]), la edad de los/as encuestados/as (hasta 45 años inclusive) y el nivel educativo (terciario no universitario); quedando conformada la muestra por un total de 54 encuestas[6]. Es así que, en un primer apartado, se intentará conocer quiénes son los sujetos jóvenes-estudiantes y sus realidades en el contexto de la pandemia, al mismo tiempo que se buscará comprender de qué manera construyen sus identidades para -posteriormente, en un segundo apartado- analizar cómo ello dialoga con las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas en las que cursan sus carreras. Por último, con el afán de abonar por la continuidad de la reflexión y su profundización- se

[4] Se trata de una encuesta que intentó indagar sobre tres ejes: "Datos Sociodemográficos", "Los jóvenes durante la pandemia" y "Las instituciones educativas en contexto de pandemia".

[5] No es menor mencionar que, frente al avance de la pandemia, las medidas sanitarias y de aislamiento en dichas jurisdicciones han ido variando una de otra en función de la cantidad de contagios; por lo que, en Neuquén, la flexibilización del A.S.P.O. (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) ha ido transcurriendo con antelación a C.A.B.A. Si bien la suspensión de las clases presenciales en las instituciones educativas se dio en simultáneo y aún se mantiene para ambos casos, la apertura de actividades económicas, lugares de trabajo, salidas de esparcimiento, etc. se dieron (y se dan) en diferentes ritmos.

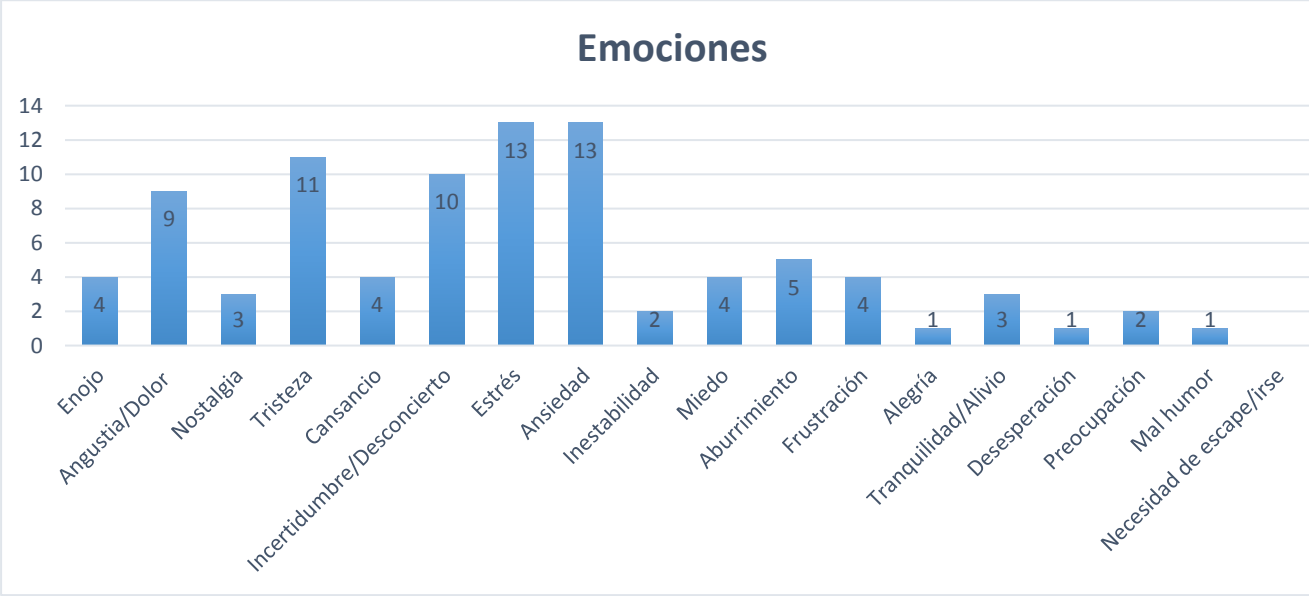
[6] 19 encuestas a estudiantes de la provincia de Neuquén, y 35 de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

en esta cuarentena desarrollaran -a modo de conclusiones- algunas “puntas” a partir de las cuáles poner a distancia saberes y discursos recibidos para ser analizados y cuestionados, y orientarnos hacia la búsqueda de pensar, ensayar y crear experiencias educativas que potencien el agenciamiento de los/as jóvenes.

Hacia un avance en la comprensión de los/as jóvenes en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir en la actualidad

Hoy más que nunca pareceríamos estar inmersos en una sociedad de riesgo (Beck, 1996) que reconoce las ambivalencias, lo impredecible y lo incontrolable, siendo la incertidumbre el modo de experimentar la vida y la acción. Es así que, en un contexto actual de democratización de la crítica y de pandemia, *“se sabe lo que no se debe hacer, pero no lo que hay que hacer”*. Asimismo, viviendo en los albores de la modernidad líquida contemporánea, el concepto de interés común se vuelve cada vez más nebuloso y pierde todo valor pragmático, debiendo sufrir en soledad miedos, ansiedades y aflicciones (Bauman, 2002). Siendo esta época caracterizada por lazos débiles, desintegración de los vínculos humanos y formas fugaces de asociación, la escuela y los docentes enfrentan el desafío de enseñar y “alzar sobre los hombros” (utilizando una analogía de Arendt) a los/as estudiantes.

Es así que considerando al sujeto como un “yo sensible” que siente, piensa y reflexiona significando la realidad (Nobile, 2014)- resulta relevante detenerse a observar las emociones/sentimientos que experimentan los/as encuestados/as:



Como bien se observa en el gráfico, las formas enunciativas que con mayor frecuencia se tendieron a utilizar son de tinte negativo, utilizándose palabras tales como ansiedad, estrés, tristeza e incertidumbre/desconcierto. Claro está que ello no resulta de una mera coincidencia. Al respecto, Le Breton (2012) -en contraposición a un enfoque naturista- advierte que las emociones son las expresiones de las condiciones sociales de existencia de los individuos (siendo imposible considerarlas ajenas a la cultura) que se traducen fisiológica y psíquicamente. De esta manera, si bien las mismas se experimentan individualmente, lo hacen dentro de un contexto socio-cultural determinado y en el marco de un entramado de relaciones interpersonales y de un tejido de significados culturales colectivos.

Al mismo tiempo, no es menor detenerse a reflexionar sobre la marcada tendencia de respuestas en cuanto a los aspectos que se añoran de asistir a las instituciones educativas: dos de los más mencionados fueron: “Pasar el tiempo con amigos” (27), y “Tener al docente presente para conversar o consultarle” (38). Estos datos reflejan la importancia de los vínculos. En relación a ello, Nobile (2014) señala que las configuraciones vinculares (sin perder de vista los condicionantes estructurales intervinientes[7]) influyen en la configuración de la capacidad de agencia de los sujetos jóvenes (en términos de sentirse con mayores márgenes de control acerca de su propia vida), lo cual constituye un aspecto a considerar en el contexto moderno líquido y de pandemia descrito al principio de este trabajo. No es menor considerar, entonces, que lo subjetivo no refiere meramente a lo individual, sino que se encuentra vinculado a lo colectivo y lo social (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013). La subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios) no es un proceso solitario, y se produce

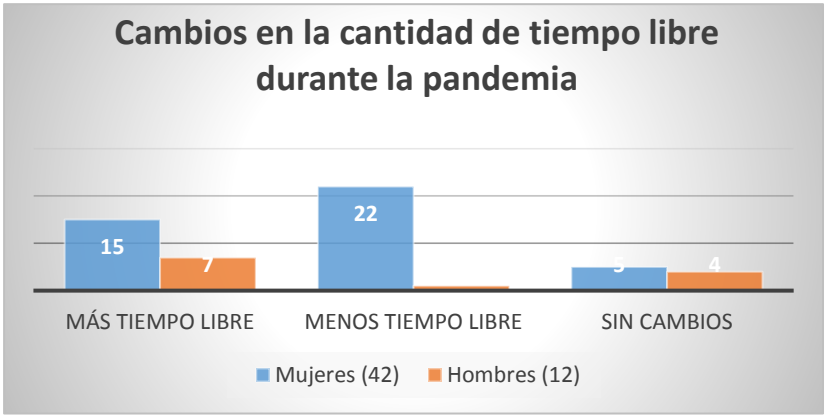
[7] Ello implica pensar la agencia de los sujetos insertándolos en un contexto (social e institucional) que permita observar los marcos habilitantes y condicionantes de sus acciones (Nobile, 2014).

en paralelo a la socialización (interiorización de normas y valores)[8], construyendo identidades[9] al convivir con otros (sociabilidad) (Weiss, 2012).

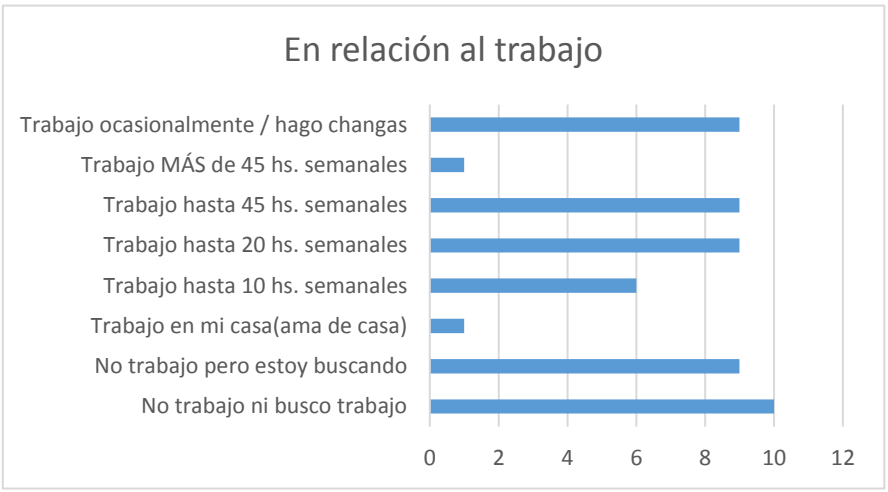
Continuando con el análisis, es factible mencionar que *"[…] las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género"* (Margulis y Urresti, 2008: p.27). En cuando a lo generacional, los/as encuestados/an entrarían en las llamadas generación @ (5) y generación # (49) caracterizadas por Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz (2016). Por un lado, la "generación @" o "generación de la red" (nacida después de 1975 y llegando a su plenitud en torno al 2000), se distingue por emerger en el contexto de acceso universal (aunque no general) a las TIC y experimentar la globalización del espacio mental y social. Por otra parte, la "generación #" (nacida después de 1985 y llegando a su plenitud en el 2010) irrumpe en el marco de la era hiperdigital, la globalización y deslocalización del espacio y el tiempo viral (coincidiendo con la consolidación de la web social) en un contexto de crisis socio-económica que dificulta o atrasa su transición a la vida adulta. Es así que esta última generación plenamente educada en la era digital, se caracteriza por trabajar individualmente pero de manera colaborativa. En correlato con ello, 27 de los/as 49 encuestados/as que podrían ubicarse dentro de este paraguas generacional respondieron extrañar "trabajar colaborativamente con sus compañeros/as". Sin embargo, es menester aclarar que las generaciones no son estructuras compactas, sino referentes simbólicos que identifican vagamente a los agentes socializados en unas mismas coordenadas temporales (Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz 2016 y Vommaro, 2015). En este sentido, los sujetos comparten códigos y habitus, pero también se diferencian de otros. En cuanto a la condición de género, puede verse que las mujeres viven su juventud de una manera distinta frente a los mandatos sociales y la pandemia manifestando, en su mayoría, tener menos tiempo libre que los hombres.

[8] Siendo el cuerpo, en simultáneo, el centro de la actividad individual y colectiva, y campo de batalla de la identidad (Le Breton, 2011), no debe subestimarse su relevancia. *"Que el cuerpo en la escuela sea, en parte, "olvidado" no significa que haya carencia de órdenes corporales. […] Esto es así porque cualquier proceso que niega y reprime siempre tiene una instancia afirmativa y productiva"* (Scharagrodsky y Southwell, 2010: p.4). Además, la juventud, según Mauss (1991) es el momento decisivo del aprendizaje de las técnicas corporales propias de la sociedad en la que vivimos.

[9] Las identidades no son en estado cerrado y definitivo; sino que siempre están siendo de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras (Southwell, 2012).



En alusión a las variaciones de clase social y crédito vital, 40 encuestados/as no tienen hijos y 32 conviven con su madre/padre/hermanos/abuelos/tíos reflejando sus posibilidades de aletargar la vida adulta y -en algunos casos- la vida laboral en pos de seguir estudiando.



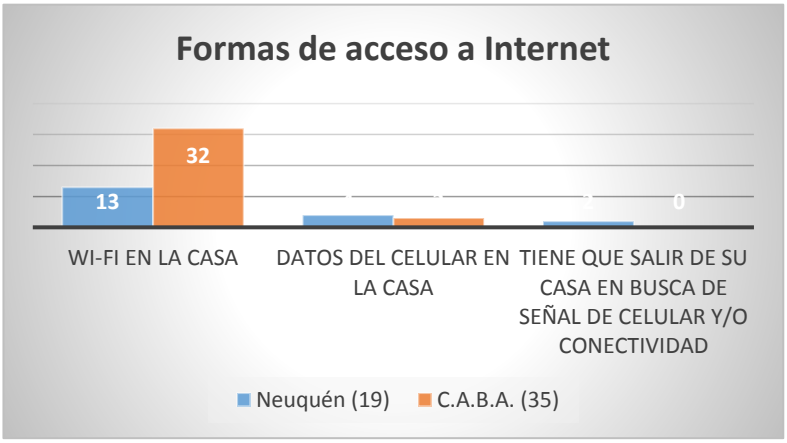
Al mismo tiempo, comparando las jurisdicciones tomadas, en cuanto al nivel de estudios de los padres se evidencia que -en la provincia de Neuquén- el máximo nivel de estudios alcanzado es el terciario completo de una madre; mientras que –en C.A.B.A.- fue el posgrado completo de tres madres y dos padres. Asimismo se observa mayor cantidad de personas con nivel primario incompleto (8 personas entre madres y padres) en la provincia de Neuquén, que en C.A.B.A. (donde hay solo un caso). En alusión, corresponde *"[…] ubicar a los sujetos dentro de los contextos socioculturales que funcionan como marco o bien como condicionantes (pero no como determinantes) para el despliegue de sus experiencias como así también de su subjetividad."* (Bracchi y Gabbai, 2013, p.32) Si bien los sujetos no son productos mecánicos y pasivos de

condicionantes socio-económico-culturales, toda singularidad se configura en una trama relacional y social (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013). En consonancia, Longo (2012) afirma que existe una estructura desigual de anticipaciones del futuro, asociada a una estructura desigual de las condiciones de existencia y de oportunidades. Asimismo, la concepción actual del tiempo como “puro presente” colisiona con la promesa de progreso a futuro en torno a la cual se estructura el proyecto educativo (Freytes Frey, 2012) disgregándose los límites de sentido (Le Bretón, 2011).

Por lo tanto, existen diferentes culturas y subculturas juveniles que dependen tanto de las experiencias biográficas particulares como de los contextos sociales en los cuales se enmarcan, y deben abordarse a partir de una triple articulación: culturas parentales, cultura hegemónica y grupo de pares (Feixa, 1998). Desde una perspectiva antropológica de la juventud (entendida como construcción sociocultural cambiante a través del espacio-tiempo), los/as jóvenes son actores sociales y políticos (Reguillo Cruz, 2000) y productores/as de prácticas y discursos. Por tanto, deben ser comprendidos/as desde dichas prácticas y perspectivas culturales a través de las cuales moldean su mundo (Feixa, 1998 y Urteaga, 2011) otorgando importancia a la dimensión simbólica.

A partir de este análisis se evidencian, entonces, las características distintivas que adquiere “lo juvenil” en este momento histórico (Vommaro, 2015). En este marco, nos hemos detenido a pensar sobre la identidad y los procesos de significación que se ponen en juego (Geertz, 2003) desde una perspectiva procesual que considera lo sociomaterial y lo significante de la cultura (García Canclini, 2004). Ahora bien, siendo la juventud [definida socioculturalmente por Urteaga (2011) como identidad agenciable, flexible y cambiante] destinataria de las propuestas de enseñanza de las instituciones educativas, es interesante considerar la identificación como construcción siempre en proceso que actúa a través de la diferencia (su exterior/afuera constitutivo) (Hall, 2003), y fomentar espacios de socialidad. En consonancia, se vuelve imperioso re-pensar y revisar el modelo de comunicación escolar (legajo de la modernidad sólida) que nada tiene que ver con las dinámicas comunicativas de la sociedad en un contexto de mutación tecnológica, deslocalización y diseminación de los circuitos del

conocimiento (Barbero, 2008) donde -a su vez- (pensando en las acciones pedagógicas virtuales), tanto las posibilidades de acceso a las tecnologías como los bienes simbólicos que portan estos lenguajes, están desigualmente distribuidos.

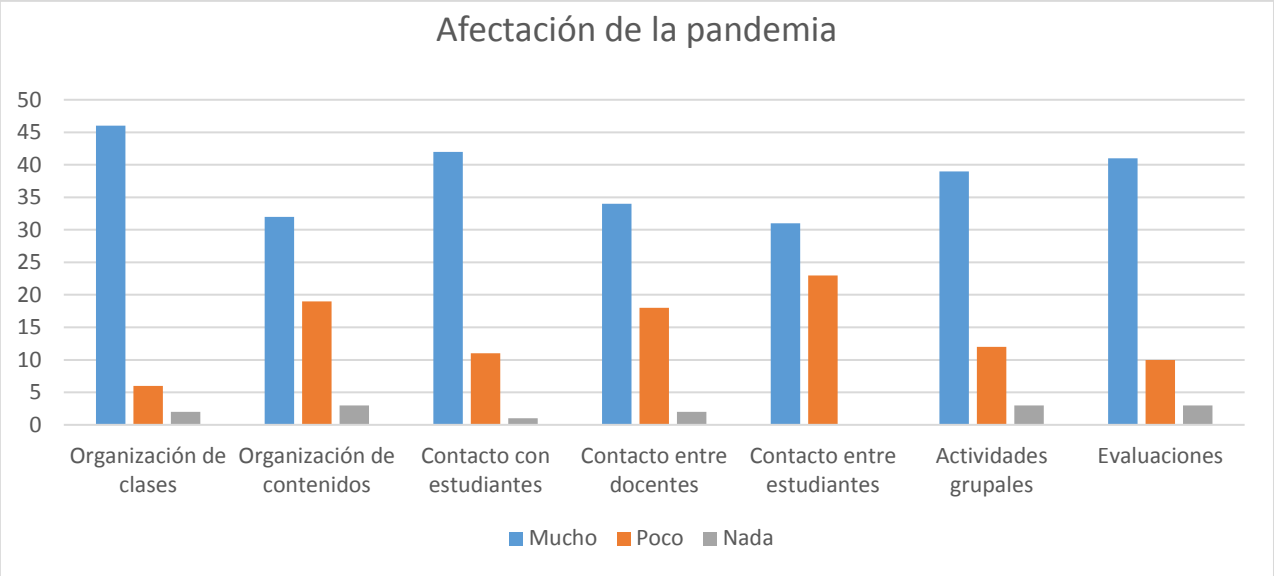


En cuanto a las propuestas de enseñanza de los/as docentes, las modalidades más utilizadas son las clases virtuales en línea y el envío de archivos con materiales y actividades. A su vez, los canales de comunicación de preferencia son la plataforma virtual institucional, Whatsapp, correo electrónico y Zoom/Skype. Frente a esta modalidad de trabajo con las TIC, 19 personas manifiestan que se pudieron organizar y han concluido a tiempo con lo solicitado. Como contraparte, 26 de los/as encuestados/as consideran que no se pudieron organizar, o hubo cosas que no se entendieron y no han cumplido con las actividades propuestas. En este sentido, es sobre aquellos/as que se quedan afuera sobre los que se debe seguir trabajando, resultando necesario reflexionar sobre las prácticas docentes, al mismo tiempo que repensar los supuestos de partida con respecto a los/as jóvenes estudiantes, el trabajo docente y el rol de la institución educativa.

Las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas en el contexto actual: cambios y continuidades.

A partir del apartado anterior, cobra importancia razonar con respecto a los/as jóvenes estudiantes que van a las instituciones educativas (y sus procesos de subjetivación heterogéneos y singulares), en un contexto de incertidumbres, y debilitamiento o anulación de las promesas futuras generando una creciente

demanda de nuevos sentidos y funciones atribuidos a la escuela. Por tanto, resulta necesario repensar identitariamente las instituciones educativas, a partir de sus propias tensiones así como considerando los nuevos contextos socio-histórico-culturales que las atraviesan. En este sentido, cabe preguntarse: *¿Qué diálogos están estableciendo las diferentes instituciones con sus referentes sociales? ¿En qué medida estos (y el contexto actual) modifican o refuerzan las identidades construidas a la luz de otra realidad?* Es así que la selección que las instituciones hacen de las exigencias a las que las somete el medio y el diálogo con el contexto modelan su hacer cotidiano, y de este modo refuerzan o modifican sus funciones sociales e identidad institucional (Tiramonti, 2011).



Como complemento al gráfico, cabe mencionar que en cuanto a las evaluaciones se respondió que, mayoritariamente, apuntan a esquemas con preguntas y respuestas a desarrollar, ofrecer articular conceptos y permitir trabajos grupales; predominando la calificación numérica y la escala conceptual por sobre otras modalidades de corrección. De esta manera, existe una tendencia a reforzar lo ya existente para dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto (Tiramonti, 2011). Concomitantemente, 18 personas dicen extrañar *"la organización institucional y los horarios"* dando cuenta de la influencia del programa institucional como proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo específico y organizado (Dubet, 2006).

Por lo expuesto hasta aquí parecería mantenerse el desafío de la escuela de generar espacios y condiciones para albergar la participación de los estudiantes o los modos de posicionarse frente a lo que irrumpe, lo inesperado, y darle un lugar productivo. Dicho en otras palabras, el pensar lo político como parte de la experiencia formativa, requiere abrir interrogantes y ensayar experiencias colectivas sobre la definición de asuntos comunes, buscando configurar una cultura política a partir de las diferencias que articulan la condición juvenil contemporánea (Elizalde, 2014).

Cierre y aperturas: El cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para repensar las instituciones educativas en el contexto actual

Vincent, Lahire y Thin (2001) sostienen que la crisis actual de la escuela no se debe a un agotamiento del formato escolar, sino que -por el contrario- es producto de su expansión a otros ámbitos (como por ejemplo la domesticación del espacio escolar en tiempos de aislamiento/cuarentena). Ahora bien, cabe preguntarse ¿En qué medida se cuestiona, en esta coyuntura, la forma escolar y su predominancia en el modo de socialización? En los diálogos (y no diálogos) entre sujetos (jóvenes estudiantes) e instituciones educativas (nivel superior no universitario) analizados a lo largo del trabajo, hemos visto que el contenido –quizás- haya cambiado pero no la forma, se ha cambiado la organización pero no la naturaleza profunda de la escuela (Dubet, 2006). La decadencia del programa institucional moderno no ha sido total ni homogénea. En este sentido, el programa político de la escuela vive en la gramática invisible de acciones y omisiones, permisos y prescripciones, que, junto a diversas tecnologías de gobierno y autogobierno, modulan las experiencias diarias de los/as jóvenes en tanto estudiantes, así como sus lazos intersubjetivos con compañeros/as y profesores/as, al tiempo que disparan respuestas y agenciamientos de diverso signo (Elizalde, 2014). Se torna necesario, entonces, reconocer los impactos del afuera sobre el adentro (y viceversa) de una forma no mecánica y reflexionar sobre los usos comunicantes y la retroalimentación entre los contextos.

Está claro que las escuelas pueden y siguen siendo forjadoras de sentidos para los/as jóvenes estudiantes; sin embargo cabe pensar: *¿Qué procesos de socialización tienen lugar (y deberían fomentarse como espacio de producción) en las instituciones educativas del nivel superior no universitario -considerando el contexto socio-histórico-cultural actual-, para generar condiciones de posibilidad de subjetivación por parte de los/as jóvenes estudiantes en la construcción de sus identidades?* Un primer ensayo de respuesta, podrían ser las propuestas de la Pedagogía Queer (Morgade y Alonso, 2008) de poner en cuestión las relaciones entre el yo y el otro en la construcción de identidades, comprendiendo a las diferencias como indispensables para la existencia de los sujetos. Asimismo, resulta imperioso generar mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento, poniendo en discusión los modos homogéneos de mencionar a "los jóvenes". Es así que, en este repensar la relación entre las propuestas educativas y la heterogeneidad de formas de ser joven, los desafíos y las demandas hacia los/as docentes son diversos y complejos (Nuñez y Litichever, 2015). El considerar las pluralidades culturales, implica –al mismo tiempo- reconocerlas y bregar por la creación de condiciones que potencien una democracia dialógica en su interior, en el marco de un campo de interlocución como habitantes de múltiples configuraciones identitarias (Elizalde, 2014).

"En este contexto es claro que una educación capaz de reivindicar la importancia de la alteridad para la construcción de un proyecto emancipador requiere de prácticas pedagógicas críticas y altamente (auto)reflexivas, así como de docentes que actúen en tanto intelectuales comprometidos/as con la construcción cotidiana de una conciencia crítica, o de un lenguaje común por medio del cual sea posible pensar y actuar en la lucha a favor de unas relaciones sociales democráticas". (Elizalde, 2014, p.45)

Finalmente, la escuela no sólo es imposición, sino que también es un espacio de producción cultural donde los/as jóvenes pueden desarrollar experiencias subvirtiendo sentidos y desplegando alternativas (Elizalde, 2014)… Defendamos eso.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1996). Teoría de la Sociedad de Riesgo. En J. Beriain (Ed.), *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* (pp. 201 – 222). Barcelona: Anthropos.
- Bracchi, C., & Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. V. Kaplan, *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As: Paidós.
- Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. *Intersecciones en Comunicación*, (8), 31-50. Disponible en: http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/686/Aprendiendo%20a%20ser%20mujeres%20y%20varones%20jóvenes%20por%20Silvia%20Elizalde.pdf (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel. Cap. 1, 2 y 3.
- Feixa, C., Fernández-Planells, A., & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107–120. Disponible en: https://search.proquest.com/openview/a2cea0b1f3b93f993c6bb2a2908e235b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=366357 (consultado el 20 de septiembre de 2018)
- Freytes Frey, A. C. (2012). Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suarez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles. En O. R. Battistini & G. Mauger (Eds.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia* (pp. 121-152). Buenos Aires: Prometeo Libros.

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós: Barcelona.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Korinfeld, D., Levy, D., & Rascovan, S. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época* (pp. 97-122).
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo en la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión. Introducción y capítulos 3, 4 y 5.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo: de los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topia.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, *3*(10), 69–79. Disponible en: http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145 (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Longo, M. E. (2012). Las representaciones sobre el futuro: ¿Un indicador de desigualdad de inserción laboral de los jóvenes? En O. R. Battistini & G. Mauger (Eds.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia* (pp. 331-351). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), *La Juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 65-99). Buenos Aires: IIPE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires - Siglo Veintiuno Editores.
- Mauss, M. (1991). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.

- Morgade, G., & Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la «normalidad» a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, *6*(14). Disponible en: http://www.redalyc.org/html/2732/273230864007/ (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Núñez, P., & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. CABA: GEU, Grupo Editor Universitario. Capitulo III y a modo de cierre.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Barcelona: Grupo Editorial Norma.
- Scharagrodsky P.; Southwell, M. (2010): El cuerpo en la escuela. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55109/EL002216.pdf?sequence=1 (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Southwell, M. (2012). Formas de lo político en la escuela. En M. Southwell, *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 49 – 70). Rosario: FLACSO Área Educación, FLACSO Argentina ; Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2011). Escuela media: la identidad forzada. En *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Rosario: Homo Sapiens.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos*. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vincent, G. Lahire, B. & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoría da forma escolar. Educaçao, XVI(33), 7-47.
- Vommaro, P. (2015). Prácticas, subjetivaciones y politizaciones: Las dinámicas de movilización juvenil en la América Latina Actual. En J.

Valenzuela Arce, *El sistema es antinosotros: culturas, movimientos y resistencias juveniles* (pp. 429-468). Barcelona: Gedisa Editorial.

- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos, 34*(135), 134–148.

Jornada Nacional de Formación Docente

Eje 3. Prácticas de enseñanza y de aprendizaje

Trabajos seleccionados.

“Repensar la Práctica en la Formación Docente. Entre posibilidades y desafíos”.

Autoras: Abregú Norma y Rodríguez Andrea Evangelina.
E-mail**:** nbabregu@gmail.com, aevangelinar@gmail.com
Establecimiento**:** Instituto 9 de Julio. Nivel: Superior
Localidad**:** San Miguel de Tucumán
Jurisdicción: Tucumán

Resumen

El presente relato narra la experiencia de Práctica Profesional III del Profesorado de Educación Primaria, del “Instituto 9 de Julio”, en el contexto inédito al que asistimos este año a raíz de la pandemia que azota al mundo. Un tiempo que nos coloca frente a la incertidumbre, y nos moviliza. En este particular escenario, el campo de la formación en la **Práctica Profesional** se enfrenta al **desafío** de **repensarse y reconfigurarse.** Como tantos docentes y estudiantes, encontramos en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación oportunidades para que esto sea posible.

Palabras claves: Práctica docente - Entornos Virtuales - Vínculo Pedagógico.

Introducción

En las siguientes páginas abordaremos la práctica docente *como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas* (Edelstein, 2003). Realidad a la que nos enfrentamos como docentes formadoras pero también las estudiantes en su proceso de formación.

Tomando distancia de la experiencia, para analizarla y reflexionar sobre ella, comenzamos reconociendo que fueron variadas las propuestas que fuimos generando desde el inicio, de las cuales seleccionamos y recuperamos algunas que nos resultaron especialmente significativas por el cambio que implicó en las formas de configurar el espacio de la Práctica. Un espacio que debe favorecer en los estudiantes no sólo el desarrollo de habilidades operativas y técnicas sino la posibilidad de reflexionar, analizar y fundamentar sus decisiones en la tarea de enseñar.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio nos encontró en un momento en el que aún no habíamos iniciado las clases. Por lo cual el primer encuentro con nuestras estudiantes sería de manera virtual. Teníamos que generar propuestas didácticas que las alienten a aprender y transitar de una manera diferente el cursado.

Nuestro primer medio de comunicación fue a través del **Aula Virtual.** La inclusión de Aulas virtuales no era nueva en la Formación Docente. Pero esta vez se convertiría en el espacio necesario para hacer posible y enriquecer la enseñanza en el marco de la no presencialidad, en un contexto en el que resultaron indispensables las mediaciones tecnológicas.

Habilitada el Aula en el Campus del Instituto, fuimos proponiendo las primeras actividades como un retorno reflexivo que permitía rescatar el conocimiento aprendido. En primer lugar, invitamos a las estudiantes a **reconstruir las experiencias** en las Prácticas I y II, y recuperar los conocimientos didácticos y disciplinares que fueron construyendo en los años anteriores. Y esto a su vez nos llevaba a reflexionar acerca de cómo reconstruir esos saberes a la luz del

nuevo escenario mediado por la virtualidad. Al decir de Gloria Edelstein, *"rememorar lo vivido... hablar de algunos aprendizajes, de hallazgos y desarrollos desde el plano conceptual, que resultaron fértiles para vislumbrar nuevos caminos y para ensayar propuestas para andarlos".*

Nuevas herramientas en escena

A medida que transcurría la primera semana de clases en el Aula virtual sentimos la necesidad de generar nuevos ambientes de trabajo y favorecer la interacción entre las estudiantes y nosotras, a fin de enriquecer y sostener el, tan necesario y fundamental, **vínculo pedagógico.**

Allí comenzamos a descubrir nuevas plataformas que brindaban la posibilidad de relacionarse, comunicarse y compartir en tiempo real. A partir de lo cual iniciamos encuentros sincrónicos semanales a través de la **Plataforma Zoom.**

Con el Aula virtual en marcha, los encuentros semanales por la Plataforma Zoom, y la inclusión de nuevas herramientas digitales, fuimos avanzando en el desarrollo de las clases. Sin embargo, pudimos observar que no todas las estudiantes se conectaban frecuentemente a las clases sincrónicas, ni tampoco intervenían todas en los foros del aula.

El reconocimiento de las dificultades de conexión de las estudiantes nos llevó a incluir el grupo de **Whatsapp como un recurso pedagógico.** Era necesario buscar la potencialidad de nuevas herramientas. Entendiendo que la potencia pedagógica de una u otra propuesta depende del sentido didáctico con que el docente incorpora la tecnología a la práctica de la enseñanza (Maggio, 2012). Momento clave que nos permitió no solo fortalecer el vínculo sino también crear un puente entre lo que ellas esperaban del espacio de práctica y el nuevo escenario que se les presentaba.

La inclusión del grupo de Whatsapp a las clases habilitó y motivó la participación activa de todas las integrantes. En una oportunidad propusimos una actividad a través de este medio en la que pudieron elaborar argumentos y dar cuenta de pensamientos de mucha profundidad. El diálogo que se generó surgió a partir de un interrogante inicial: *“Este momento histórico cambió el curso de la historia y nos desafió a nosotras como educadoras y a ustedes como estudiantes. Las invitamos a pensar, después de haber transitado este difícil período, cuál o*

cuáles serán las respuestas de los alumnos ante la pregunta: "¿Cómo recuerdan a sus profesores de tiempos de pandemia?"

Una de las estudiantes reflexionaba diciendo: "*Creo que los/as alumnos/as recordarán al docente que más supo adaptarse, que pudo lograr que ese vínculo tan importante que se da en el proceso enseñanza y aprendizaje se salvará en medio de esta situación inesperada. Creo que también recordarán a aquellos docentes que no pudieron lograr ese cambio. Tal vez, en la formación docente, nosotras los recordaremos en tanto nos ayuden a formar nuestro propio perfil docente evaluando qué cosas imitar y qué no. Hoy más que nunca estamos experimentando lo clave que resulta la relación docente alumno. En lo personal y en medio de la crisis que a veces me genera no llegar con los tiempos, creo que docentes y alumnos de todos los niveles asistimos a una oportunidad única, oportunidad de repensar las maneras de aprender, el rol de la escuela, la importancia real de la formación en TIC dentro de los planes de estudios y hasta repensar en una disposición personal a los cambios, ¿cómo los afrontamos? ¿con qué actitud ? Seremos docentes de un nuevo momento histórico donde el cambio es constante, prefiero pensar que luego de esto estaremos mejor preparadas" (JA, 2020).*

Planificación y simulación de Microclases

Ciertamente nos encontrábamos ante el desafío de habilitar nuevos modos de pensar, de transitar, y vivenciar el espacio de la práctica, lo que hacía necesario generar dispositivos que permitieran a las estudiantes ponerse en situación de enseñar en este contexto, tomar decisiones ante situaciones complejas y superar el dilema "Conocimiento Teórico"- "Conocimiento Práctico",

Una de las primeras actividades en ese sentido fue la **planificación y simulación de una Microclase** para fortalecer en las estudiantes sus habilidades profesionales que las habiliten para tomar decisiones, trabajar autónomamente, integrar equipos, innovar en la enseñanza e incorporar el uso de herramientas digitales en el desarrollo de las mismas. Para ello tuvieron que integrar tres conocimientos: el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico, además de las particularidades del contexto. Fue un gran desafío porque tenían que pensar, diseñar, planificar y

poner en acto en un entorno nuevo, con recursos diferentes. Con gran satisfacción pudimos asistir a cada una de sus clases simuladas.

Como es habitual en el espacio de Práctica Profesional abordamos a su vez la importancia de llevar a cabo un **proceso sistemático de reflexión** sobre sus propias prácticas. Siguiendo a Anijovich, nos propusimos tomar la situación de enseñanza recientemente transcurrida como objeto de conocimiento, lo cual implicaba una reconstrucción teórica de lo vivido (Anijovich, 2007). Las invitamos, en este punto, a tomar distancia de la experiencia desarrollada en la microclase, reflexionar sobre su propia práctica y elaborar una narrativa de esa experiencia. Ese trabajo de revisitar su propia práctica se vio enriquecida con la posibilidad de volver a ver las grabaciones y actuar como sus propias observadoras.

El recorrido en el espacio de Práctica Profesional III implicó, también, la puesta en marcha de otras estrategias, como ser las acciones de articulación con las Didácticas específicas, y el abordaje de la Observación pedagógica en la virtualidad, entre otras.

El ingreso tan esperado a la Institución asociada

Finalmente, llegó el momento del ingreso a la institución asociada para el desarrollo de sus **microexperiencias de enseñanza**. Una de las preocupaciones que inquietaba a las estudiantes desde el inicio de las clases ante el temor de no poder llevar a cabo sus prácticas este año.

El Nivel Primario del Instituto 9 de Julio nos dio esa posibilidad. Contábamos con la experiencia previa realizada en el mes de abril con las practicantes que habían extendido el proceso de práctica del año anterior. ¿Sería posible desarrollar las prácticas en un contexto de no presencialidad? Esta pregunta movilizó esquemas y estructuras en relación a cómo pensamos la Práctica y los contextos diversos en los que puede llevarse a cabo. En ese momento y considerando que en todos los niveles se generaron acciones tendientes a garantizar la continuidad de la enseñanza, comenzamos a pensar que sería enriquecedor que las practicantes tengan alguna participación en este proceso junto a las docentes coformadoras. ¿En qué consistiría esta participación? Como era inédito el escenario, sería una propuesta a construir entre las partes. Así fue como, a un par de semanas de iniciado el ASPO, comenzábamos las primeras experiencias

en la institución asociada. Si bien esa experiencia inicial fue significativa porque implicó animarnos a proponer nuevas formas de configurar la práctica, y a su vez que la institución asociada y una docente nos abriera las puertas de su “aula”, también comprendimos que lo que fue posible hacer en ese momento no fue todo lo que hubiésemos deseado. Eran aún los primeros pasos en la reinvención de la escuela, con **nuevos roles en escena, el de los padres, la familia,** y su mediación en este proceso, por lo cual la inclusión de practicantes era complejo. Sin embargo, pudieron ser parte y vivenciar los cambios que se estaban generando a partir de su participación en el diseño de propuestas didácticas y recursos para la enseñanza situados.

En el mes de agosto, retomamos nuevamente el contacto con la **institución asociada**, buscando fortalecer el vínculo y valorando la función que le corresponde al docente coformador. Ya había un camino recorrido en todos los niveles educativos, con dificultades, obstáculos y progresos. Era entonces el momento de avanzar con **nuevos acuerdos.** Luego de analizar y modificar el Acta para el ingreso de practicantes a la institución asociada en función del escenario particular, y generar encuentros con docentes y directivos, acordamos que las estudiantes ingresaran en una primera etapa de **observación en la virtualidad**, tomando contacto con las dinámicas de las clases y los grupos. Las estudiantes fueron incorporadas al Primer ciclo del Nivel Primario, participando a través de las diferentes modalidades de comunicación entre docentes y alumnos: Classroom, Whatsapp, Encuentros sincrónicos por Meet/Zoom. Lo que en un principio sería sólo observación no participante (para permitir que las familias y los alumnos pudiesen acomodarse a la inclusión de nuevos actores en escena), a medida que transcurrían los primeros encuentros y mientras se asignaban los contenidos para que los practicantes planifiquen sus secuencias didácticas, vimos con satisfacción que tanto **padres, como alumnos, y las docentes coformadoras** respondían favorablemente ante el compromiso que las practicantes demostraban. A partir de lo cual la participación de las mismas fue más allá de la observación, permitiéndoles poner en acto las secuencias que irían elaborando. Ahora se estaba haciendo realidad lo que no habíamos podido concretar en los primeros meses. Esto nos lleva a reconocer la complejidad de los procesos que estaban aconteciendo y que requerían tiempo para desandar caminos habitualmente adoptados.

El rol de las docentes coformadoras es particularmente significativo en este contexto, acompañando y guiando a las practicantes, proponiendo estrategias didácticas orientadoras que favorezcan la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el uso del tiempo; facilitan a su vez la construcción del vínculo con el grupo clase; y son mediadoras en la comunicación de las estudiantes con las familias que hoy cumplen un rol diferente y determinante. Las practicantes, por su parte, colaboran con las docentes coformadoras en las tareas propias del trabajo docente, ya sean actividades curriculares o extracurriculares.

Desafíos pendientes

Como una obra aún en escena, aún nos encontramos transitando esta experiencia, lo cual nos interpela a continuar repensando y reflexionando continuamente. Esto *requiere abrir un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica* (Edelstein, 2003).

Un gran desafío pendiente es que las estudiantes futuras docentes puedan ser capaces de realizar la narrativa de su propia experiencia de práctica, tarea que exige de ellas la capacidad de analizar, reflexionar y encontrar significado a hechos, procesos, objetivar sus experiencias y así poder construir nuevos saberes, que les permitan repensar y recrear sus propias prácticas

De todo lo que aprendimos junto a las estudiantes este año destacamos la importancia del vínculo pedagógico, la necesidad de continuar actualizando y profundizando permanentemente nuestros conocimientos, y la importancia de estar siempre abiertas a los cambios y buscando nuevas formas de enseñar y aprender.

Citas

Edelstein Gloria E. La Enseñanza en la Formación para la Práctica. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, Nª1. ISSN 2422-5975 (en línea). Abril de 2015

Edelstein Gloria E. Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes... Revista Iberoamericana De Educación. Nº 33 (2003), pp. 71-89

Davini, María Cristina (2018). “La formación de la práctica docente”. Ediciones. Paidos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

“Entramando experiencias y articulando la enseñanza en el Nivel Superior. Construcciones posibles entre didáctica y pedagogía en la formación docente inicial”.

Docentes:

AMOR, Clara

REYNOSO GARCÍA, Yanina Vanesa

Referencia institucional: ISFD nº 19, Nivel Superior, Mar del Plata, Región 19, Distrito 043

Resumen analítico (Abstract):

En un año enmarcado por la pandemia un grupo de docentes de primer año del Profesorado en Educación Inicial del ISFD Nº19 de la ciudad de Mar del Plata asumieron el desafío de la enseñanza en la incertidumbre a partir de generar una propuesta articulada y situada entre dos materias del Campo de la Fundamentación: Didáctica General y Pedagogía. Cómo construir enseñanzas posibles que fueran capaces de sostener y acompañar las trayectorias estudiantiles de quienes se iniciaban en el Nivel Superior.

Palabras clave: Oportunidad, articular, didáctica, pedagogía, experiencias.

Introducción:

Esta experiencia surge a raíz de intentar brindar respuestas a las nuevas necesidades con las que nos enfrentamos como docentes al comenzar el recorrido del año en un contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Una manera de facilitar el inicio del trayecto formativo en el Nivel Superior fue el proyecto “Hacer lugar a los que llegan” y se sugirió a los institutos de formación docente organizar la enseñanza de los primeros años a partir de los campos establecidos por el Diseño del Nivel Superior para la organización de la formación docente inicial. (DGEyC, 2020). El Campo de la Fundamentación para primer año del Profesorado en Educación Inicial está formado por cuatro materias: Pedagogía, Didáctica General, Filosofía y Análisis del Mundo Contemporáneo. El principal propósito del mismo consiste en establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación ir construyendo de manera autónoma y colectiva el conjunto de teorías para su continuo posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana. Las funciones tanto de Pedagogía como de Didáctica General implican principalmente reconocer en la educación una oportunidad de transformación social en un devenir histórico, político, ético y cultural. Con ese marco referencial y con un gran desafío por delante, fue como se generó un grupo de trabajo colaborativo entre las docentes de Didáctica General y de Pedagogía del primer año del Profesorado en Educación Inicial del Instituto de Formación Docente Nº 19 de la Ciudad de Mar del Plata. Docentes que no nos conocíamos y que no habíamos compartido antes experiencias formativas. Tuvimos que construir sobre la base de nuestros recorridos previos, pero también sobre la certeza de que lo que teníamos por delante era algo totalmente novedoso.

Desarrollo:

En un primer momento, desarrollamos estrategias de trabajo colaborativo en el nuevo equipo docente. Así surgieron la conversación y elaboración de acuerdos como posibilidad colectiva de trabajo entre profesoras de manera sistemática y organizada utilizando las TIC`s. Luego construimos la documentación colectiva que guiaría el trabajo en equipo, así como el registro y sistematización de la

misma. Comenzó por último la organización de tiempos y espacios para reuniones sincrónicas mediante plataformas ZOOM y MEET (que hasta ese momento no habíamos utilizado) para poder realizar los acuerdos necesarios. Así fue como comenzamos a construir un proyecto que nos permitiría acompañar del mejor modo posible las trayectorias estudiantiles, que tenían además la particularidad de comenzar su recorrido por la formación no sólo con la novedad de la virtualidad, sino también con la novedad propia del Nivel Superior.

Nos propusimos entonces diseñar situaciones de enseñanza contextualizadas que priorizaran el sostenimiento de las trayectorias formativas de las estudiantes y que evidenciaran la articulación interdisciplinaria entre dos espacios curriculares afines pero que hasta ese momento sólo articulaban en los espacios del Taller Integrador. Los principales propósitos de Didáctica General y Pedagogía se centraron en fomentar procesos de permanente reflexión en torno a la complejidad del hecho educativo y sus múltiples dimensiones: sus fundamentos, fines, ámbitos, sujetos pedagógicos, vínculos e interacciones, mediaciones pedagógicas. Así mismo, se buscó realizar una aproximación al análisis crítico de diversas teorías y enfoques pedagógicos y sus relaciones con prácticas educativas, formatos escolares y procesos de subjetivación en diversos contextos. Entendiendo a la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada. En esta dirección el proyecto articuló los contenidos de ambas materias intentando complejizar a través de la siguiente pregunta ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual y en la sociedad latinoamericana y argentina? Para ello, considerando el contexto que da sentido a nuestras prácticas, se hizo necesario recuperar la idea de construcción colectiva como requisito ineludible para poner en marcha herramientas y dispositivos de enseñanza que permitieran a las estudiantes adquirir saberes significativos en un marco de colaboración permanente.

De esta manera, comenzamos el abordaje de los contenidos de las materias desde las representaciones que se tenían sobre la docencia recuperando propuestas realizadas en los talleres de inicio. Cada estudiante inicia su trayectoria formativa con ideas construidas acerca del “ser profesor" y consideramos relevante recuperar y problematizar las mismas.

El enfoque del Diseño Curricular para la Formación Docente, se describe como socio-cultural comunicativo concreto, impulsa el análisis, la polémica, la

desconstrucción y reconstrucción de los saberes. En este sentido se pretendió articular los contenidos de ambas materias con los saberes que las estudiantes han construido en otros ámbitos y niveles de formación (previos al ingreso al instituto), sus procesos formativos durante las cursadas, los saberes didácticos, culturales y filosóficos que van construyendo en otros espacios disciplinares, la realidad formal y no formal en la que se desarrolla la educación y sus diferentes contextos, con la intención de andamiar saberes que permitan a las estudiantes comenzar a comprender la educación como una práctica social compleja atravesada por factores políticos, sociales, ideológicos, históricos y culturales que la determinan y permiten construir diferentes miradas sobre la misma en la actualidad y a lo largo de la historia.

Comenzamos entonces a diseñar situaciones de enseñanza que articularon contenidos de ambas disciplinas desde la problematización de la educación como práctica social compleja y a favorecer la socialización de saberes pedagógico-didácticos mediante el uso de herramientas tecnológicas que permitieran la participación democrática de estudiantes y profesores, en un clima de respeto, compromiso y responsabilidad. Intentamos promover la argumentación individual y participación colectiva de las estudiantes intentando dar respuesta a interrogantes que guiaron la cursada en base a la lectura de textos y otros recursos que ampliaron el capital cultural de todas. Se plantearon para ello, estrategias de acompañamiento y asesoramiento con la intención de favorecer la continuidad pedagógica para fortalecer la construcción de vínculos de cercanía con las estudiantes como la utilización de herramientas virtuales. Se utilizó la plataforma digital que poseía el Instituto y que años anteriores había funcionado en los mejores casos como repositorio de contenidos. Comenzó entonces la tarea de curaduría, término tomado del arte, que hace referencia al proceso de búsqueda, selección, jerarquización y organización de los recursos digitales con potencialidad pedagógica (Ayciret, Bressan y Colombo, 2020). Se fueron así diseñando y cargando propuestas que incluían clases narradas y videos en plataforma, así como foros. Estos espacios de diálogo en el formato de Foro se incluyeron ya que, desde una pedagogía crítica, se toman los aportes de Freire (1996) y su planteo de educación dialógica a partir de problematizar los contenidos a abordar. Creemos que es importante, incluir todas las voces de nuestros estudiantes y poner énfasis en los modos de adquisición de la cultura y

de la información en nuestros tiempos. Allí nos dimos cuenta que la utilización de estos espacios no era tan sencilla o natural para las estudiantes y también elaboramos tutoriales que facilitaran el conocimiento y la utilización de los recursos disponibles para el intercambio. También fuimos aprendiendo que la construcción del vínculo necesitaba “sostener la presencia” (Birgin, 2020) y que un modo de lograrlo podría ser habilitando la comunicación a través de whatsapp. Allí la voz suena más cercana, permite escuchar la sonrisa, permite dimensionar que el mensaje final de “espero que ustedes y sus familias estén bien”, es verdadero. Este aspecto, fue de los más valorados por las estudiantes en la co y autoevaluación de las propuestas que realizamos previo al receso de invierno, junto con algunas preguntas para orientar su metacognición. Esta instancia la creímos necesaria entendiendo la evaluación como formativa que proporciona a docentes y estudiantes información sobre las fortalezas y debilidades detectadas durante el proceso educativo para promover el aprendizaje individual, grupal y colaborativo.

Finalmente, incluimos también instancias de encuentros sincrónicos vía zoom o meet según las preferencias o posibilidades de las estudiantes. Estos encuentros buscaron profundizar la reflexión compartida y repensar las propuestas que habían sido trabajadas, posibilitando la realización de una retroalimentación que oriente y acompañe los procesos de aprendizaje y abriendo a nuevos interrogantes.

Respecto a las adecuaciones curriculares, nos referimos al curriculum prioritario (elaborado colaborativamente y de manera interjurisdiccional) y a la necesidad de repensar las prácticas educativas en el contexto de pandemia. Así propusimos analizar el impacto de la misma en la educación. Cómo la Pedagogía y la Didáctica profundizaron su mirada en torno a las estrategias metodológicas. Reflexionamos en torno al rol del docente y de la escuela en un contexto tan adverso. Volvimos a pensar sobre el aprendizaje dialógico, colaborativo y social y qué lugar o qué formas nuevas estaba tomando. Se presentó el interrogante ¿De qué hablamos cuando definimos a la educación como práctica social? para abordar la educación como práctica social, productora, reproductora y transformadora del sujeto social. La función social de la escuela, se puso en debate. Volvimos a pensar la didáctica y pedagogía, sus objetos de estudio en

torno a las discusiones actuales. La enseñanza como sistema y como actividad, la educación como hecho social complejo. Y ante este nuevo contexto nos preguntamos con nuestras estudiantes cuándo nuestros intentos favorecieron sus procesos de aprendizaje.

La educación como derecho fundamental volvió a resonar fuerte entre nosotras y nos planteamos la necesidad de organizar las propuestas en formato papel junto con los materiales de trabajo para acercarlos a aquellas estudiantes que los necesitaron para poder continuar estudiando. Así mismo una agrupación docente del Instituto realizó una colecta de dinero para facilitar la carga de datos y por ende el acceso a internet de aquellas estudiantes que lo necesitaran.

La(s) brecha(s) digitales (Fernandez Enguita, 2020) de las que hasta ahora solo habíamos oído hablar en alguna conferencia de algún especialista, se hicieron presentes ante nosotras con toda su fuerza e hicimos nuestros mejores intentos para acercarlas o en el mejor de los casos para no profundizarlas.

Y así el recorrido pensado en febrero, fue cambiado en marzo. Y luego a partir de la construcción conjunta seguimos cambiando, ajustando, reconfigurando. Garantizar el derecho a la educación y utilizar para ello todos los recursos que fueran necesarios es y será un eje que articula nuestras prácticas de manera constante.

Cierre:

Este año tan excepcional ha permitido que muchos institutos realicen lo que podían pesar que era imposible porque exigía acabar con rutinas, romper estructuras (inercias, horarios, incluso paredes) y contar con los recursos necesarios para ello. “Eso es exactamente lo que ha hecho el virus, a pesar de sus dimensiones microscópicas: sacar a todos de las aulas y, por tanto, permitir reinventar el espacio; y exigir la reorganización del tiempo y la reprogramación de las actividades; sacar a los profesores de su aislamiento y su zona de confort, dejarlos a la intemperie exponiéndolos (y enfrentándolos) a sus limitaciones individuales y, en consecuencia, reclamar la colaboración en el núcleo práctico, es decir, la docencia colaborativa.” (Fernández Enguita, 2020).

Sin dudas hemos podido, tal vez como nunca antes, tomar de las peores condiciones para hacer de ellas oportunidades. En nuestra experiencia de

articular espacios que desde su concepción misma estaban unidos pero que en las prácticas de enseñanza estaban distantes y fragmentados. Como equipo docente hemos podido tomar la oportunidad de trabajar colaborativamente (como les pedimos a nuestras docentes en formación) para enriquecer las propuestas desde nuestras múltiples experiencias formativas previas, desde nuestras miradas, desde nuestra amorosidad, desde todo lo que teníamos para ofrecer porque "yo vengo a ofrecer mi corazón". Hemos podido hacer la condición de flexible de la planificación una realidad y la de formativa de la evaluación una constante.

En este año tan particular hemos aprendido a navegar los mares de la enseñanza y del aprendizaje aferrados a la incertidumbre. Sometidos a los vientos de la enfermedad y de la crisis. Hemos sabido navegar en medio de la tempestad con la mirada certera en la meta.

Todo este trabajo con la convicción de que estos meses de trabajo, no fueron meses perdidos, como nos anticipara Inés Dussel en abril "sino que fue un tiempo excepcional en el que estuvimos dispuestos, contra viento y marea, que en nuestro caso se llaman virus y crisis, a seguir aprendiendo y construyendo algo juntos. Que sepan que ellos (los estudiantes) nos importan, que nosotros importamos, y que al final lo que tenemos es eso: el nosotros. Si aprenden eso, si aprendemos eso, vamos a estar bien" (Dussel, 2020).

Bibliografía

- Ayciriet, F., Bressan, D. y Colombo M. L. (2020). Clase Nº5: Curación y autoría en el diseño de materiales didácticos. *Capacitación virtual: Estrategias virtuales para aprendizajes reales. El desafío de construir lo común en cuarentena, Cohorte 2*. Secretaría de Educación de la MGP.
- Birgin, A. (2020). Cuidar la trayectoria estudiantil en la emergencia. Disponible en: https://soundcloud.com/user-547582243
- Dussel, I. (2020). "La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad" Conversatorio virtual organizado por el ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógicos), 23 de abril. Disponible en: https://tinyurl.com/ybh4mgus (duración 1h 19 min 07 s)

- Fernández Enguita, M. (2020). “Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible”, en Cuaderno de Campo, 31 de marzo. Disponible en: https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html#:~:text=Desde%20los%20inicios%20de%20la,que%20dieron%20origen%20al%20concepto.
- Fernández Enguita, M. (2020). “El virus, ese gran innovador”, en Cuaderno de Campo, 16 de octubre. Disponible en: https://blog.enguita.info/2020/10/el-virus-ese-gran-innovador.html
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XX.
- DGCyE - Universidades Nacionales (2020). Clase Nº2: La condición estudiantil en la virtualidad. *Capacitación virtual: Enseñanza mediada por tecnologías en el Nivel Superior.* Provincia de Buenos Aires

“Entre presencias y distancias: relatos de Prácticas docentes y alfabetizaciones en tiempos excepcionales”

ISFD Víctor Mercante. Villa María, Provincia de Córdoba

Atencio, Marcelo marceloatencio17@gmail.com

Bruzzo, Carolina carolibruzzo@gmail.com

Resumen: El siguiente escrito intenta transmitir un relato de experiencias de Práctica en escuelas públicas de la localidad, en el marco de los Seminarios de Práctica III y Alfabetización Inicial del profesorado de Educación Primaria, del ISFD Víctor Mercante y las co-construcciones realizadas en el acompañamiento de las mismas en contexto de distanciamiento. Narrada como experiencia - en su sentido de transformador- recupera los procesos de formación de estas instancias y de construcción de saberes pedagógicos situados, en los procesos de alfabetización inicial.

Palabras clave: práctica docente; formación en alfabetización inicial; construcción metodológica; saberes pedagógicos situados.

Este escrito presenta la construcción de una propuesta de trabajo, en el marco de los Seminarios Práctica Docente III y Alfabetización Inicial del profesorado de educación primaria, correspondiente al Instituto Superior de Formación Docente Víctor Mercante, de la ciudad de Villa María (Cba.)

La propuesta asumió el desafío, compartido por muchos/as en estos tiempos, de abordar prácticas de enseñanza en el aula, en contextos diversos, pero en todos los casos signados por las condiciones que impone el contexto de distanciamiento social por el que estamos atravesando desde este año.

En términos curriculares, el eje central de la Práctica docente III es: "el aula, espacio del aprender y del enseñar". En dicho contexto, el desafío significó pensar cómo "hacer" y "habitar" el aula en contextos donde las coordenadas espacio-temporales han sido modificadas casi de un momento para otro; cómo construir y dar la posibilidad de "ser" en el aula cuando ya no es posible estar juntos y juntas en un mismo espacio-tiempo, cuando sólo es posible hacerlo desde el sostenimiento y fortalecimiento de la estructura comunicacional que la constituye.

Las estudiantes cuyas experiencias se toman para este relato se incorporaron como alumnas-docentes en tres instituciones de la localidad de Villa María y una de la localidad de La Palestina (las dos correspondientes a la provincia de Córdoba) En todos los casos, sus prácticas fueron realizadas en primer grado[1].

Repensar la organización de la enseñanza y su construcción metodológica en tiempos de distanciamiento

Pensar las prácticas de la enseñanza en tiempos de distanciamiento supone reconsiderar y resignificar categorías teóricas que vienen formando parte de la perspectiva que sostiene este espacio, pero que necesariamente adoptan características singulares en este presente.

La categoría "construcción metodológica" (Edelstein, 1996), en el marco del proceso de construcción didáctica, dentro de la dimensión de organización de la enseñanza se resignifica al comprender la necesidad de una toma de decisiones

[1] Las estudiantes son: Alassia, Vanina; Barbero, Carmen, Colasso, Carolina; Gardiol, Rocío; Mutigliengo, Ludmila; Puente, Johana.

que se manifieste como una “síntesis de opciones” ligadas a las condiciones presentes en el contexto y a la relación forma-contenido.

Esto implica pensar, además, la planificación de la enseñanza en términos de una “hipótesis” (Salinas Fernandez, 1994), intentando correrno s de perspectivas tecnocráticas que la suponen como un elemento cerrado y estático, disponible para ser aplicado en cualquier contexto.

En este sentido, una de las decisiones estructurantes de las propuestas diseñadas -en formato de secuencias didácticas- fue la organización, a modo de secuencias modulares, que involucren conocimientos de diferentes campos (como las ciencias sociales, las ciencias naturales y también los propios del campo del lenguaje) pero centralizando en el desarrollo de los procesos alfabetizadores. Desde lo que en educación inicial se conoce como principio de globalización y articulación de contenidos (Quirós et. al, 2012).

En la práctica, se construyeron configuraciones singulares, que enriquecieron la posibilidad de volver a darles sentidos pedagógicos a las categorías didácticas puestas en juego. Entre las hipótesis que había que construir y articular, estaba el de acompañar una práctica de alfabetización desde un enfoque que tiene como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura en contexto, favorecer la construcción de quehaceres de lectura y escritura para que los/as chicos/as lleguen a ser ciudadanos/as de la cultura escrita (Lerner, 2003).

A continuación, decidimos narrar el proceso formativo y de acompañamiento a las estudiantes practicantes en los primeros grados que se realizó en torno a los procesos de alfabetización inicial, a manera de relato de experiencia (Larrosa, 2003), entendiendo a ésta como acontecimiento que transforma no sólo el contexto sino fundamentalmente a los sujetos que la “*experiencian”* entre varios/as.

Relato de la experiencia: *aprender a alfabetizar entre presencias y distancias*

Entre distancias se puede construir un territorio, una escuela habitada por cuerpos necesariamente distanciados, y en medio de eso, una obstinación se hace presencia entre presencias, un deseo de pasar algo importante, de poner algo en juego sobre la mesa, algo que sostenemos porque consideramos que es

lo común, lo que es valioso para todos/as. En este caso, lo común es, como dice Freire (2004) la lectura y la escritura de la palabra- mundo, entrelazado a esa previa lectura del mundo que cada estudiante trae consigo al inicio de su alfabetización.

Las estudiantes que durante el 2020 tuvieron el desafío de incluirse en sus prácticas de tercer año, esas que se sitúan en el aula, que preguntan cómo habitarlas, de pronto estaban jaqueadas por la imposibilidad de ocupar ese sitio, ese lugar, ese edificio. Había que construir un territorio, escribir un aula entre fragmentos y obstinadamente pensar las alfabetizaciones de unos/as estudiantes desde lugares remotos.

Ese territorio – lugar de la experiencia de lo escolar, pero a la distancia- se ha construido a partir de los fragmentos que se hilvanan, que se van enlazando como parte de una geografía múltiple, de retazos de mediaciones entre mediaciones.

Primero vinieron los guiones, y en las construcciones metodológicas de una propuesta de enseñanza. En la hipótesis de trabajo, hubo que pensar la construcción de un edificio– artificio, invención- que nos permitiera pensar las mediaciones a distancia. Estas construcciones metodológicas, esta construcción de un edificio escolar otro que defendemos y recreamos, en distanciamiento y entre presencias, pasaron por distintos momentos en el que entre profesoras/es, estudiantes docentes; docentes orientadoras, directoras, fueron haciendo posible un modo de alfabetizar a los chicos y a las chicas en este tiempo.

Momento Primero: **Qué propuestas que garanticen el acceso a todos/as, qué materiales. ¿Cómo recreamos una situación de lectura y escritura que a su vez se vincule con otros campos de conocimiento?** Entonces vinieron las propuestas integradas, entre alfabetización y ciencias, otra manera de pensar la organización de los contenidos. Había que pensar cómo llegarían esas propuestas (seguir construyendo un edificio común en medio de la dispersión de cuerpos, de diferencias y contra las desigualdades) Construímos los cuadernillos en pdf; los cuadernillos impresos; los videos presentando la actividad, enviados por whatsapp; enviados casa por casa, articulando con otras instituciones y

actores institucionales. Bolsas con materiales lúdicos, con referentes, con carteles, con textos, con tableros.

Momento Segundo: Las respuestas, las tan esperadas respuestas. La palabra más dicha en "la nube de palabras", el furor de esa palabra: *las evidencias*[2]. ¿Pero lo evidente es igual a lo que se aprendió? ¿No es eso parecido a las respuestas (conductas observables) que aquella escuela tecnocrática quería para un grupo de alumnos homogeneizados? ¿cuánto puede haber aprendido un niño o niña sin que resulte tan evidente? Lo que sabíamos era que la mayoría no contestaba. Lo que sabíamos era que, lo que tenía que ver con la lectura y escritura de los chicos y chicas por sí mismo, poco se dejaba ver.

"Las evidencias": El contacto por whatsapp, la presentación por escrito de la tarea diaria, ¿cómo las realizan? El miedo al "clavado el visto". La esperanza de alguna respuesta. Entre el miedo y la esperanza, la apuesta. Aprendimos a no interpretar solo lo evidente, a la distancia. Aprendimos a no interpretar el silencio como respuesta. Apostamos a construir de a poco, desde la *no confianza*, una confianza.

Momento Tercero: ¿Y las mediaciones? ¿Cómo seguimos apostando por mediaciones que incluyeran la participación de las familias desde su propia lectura del mundo? ¿Enseñar/alfabetizar es lo mismo que presentar las situaciones en los cuadernillos, en los pdf, en los audios que explicaban la consigna?

Empezamos a pensar cómo hacer llegar esas mediaciones: los audios para las familias menos allegadas a la palabra escrita. El lenguaje oral, la voz para acercar esas mediaciones dedicadas a los chicos y chicas. Las cartas escritas o notas que sugerían cómo acompañar a un niño o niña que está aprendiendo a leer y a escribir, cuando no podían acceder a videos y audios. Apoyar a las familias porque la cercanía es de ellos, pero la responsabilidad pedagógica nuestra. Y en otros casos fue siendo cada vez más importante los videos, ficcionando el encuentro con los textos, modos de lectura y de escritura al

[2] En la provincia de Córdoba, las respuestas a las actividades propuestas desde la escuela, son denominadas: evidencias, a partir de las cuales se evalúa el proceso y la continuidad pedagógica de cada niño, niña o joven.

comienzo de la alfabetización, preguntas posibles y materiales de apoyo. Las familias “los bajan” cuando van a buscar los bolsones, se conectan desde el internet de la escuela y descargan los videos que prefieren, porque las señas les cuentan cómo pueden hacer, jugar o acompañar a sus hijos/as.

Momento cuarto: construir una confianza, las lecturas del mundo y las lecturas de la palabra mundo.

Cuando un día un niño respondió con un audio en el grupo de whatsapp de los adultos, y dirigiéndose a la alumna/docente le dijo: “Señ, no mandes todo eso, se nos gasta el crédito, no podemos” primero nos dimos cuenta de nuestra ignorancia. Nos corrimos de interpretar y de juzgar. Nos hicimos sensibles a una respuesta. Nos alegramos porque su respuesta era un signo de confianza. Pensamos cómo llegar a él. Supimos que había un deseo de aprender. Una imposibilidad de acceder.

Cuando una mamá se animó a decir (ser escuchada) en un audio: “Pero seño, ella no sabe escribir, sabe re-poquitas letras mi nena, y poquitos números” celebramos de nuevo el pasaje del silencio al decir. De la no confianza a la confianza. Sabíamos que esa mamá había logrado decir algo quizá difícil de decir en la escuela, algo así como “mi hijo sabe poco de algo tan importante”. Nos pusimos en su lugar: no ha de ser fácil, pensamos.

Cuando otra mamá dijo: “No sabe leer y escribir, no sé cómo hacer ese anotador, no sé ayudarla”. Lo primero que nos salió: que hiciera la actividad oralmente, que grabara un audio, que se filmaran en familia conversando. La conversación era el punto de partida. La confianza hay que construirla de gestos. Pero, sabíamos que la apuesta había que seguirla, hacia el lenguaje escrito.

Momento Quinto: de presentar la propuesta al alfabetizar; del recolectar “evidencias” a hacernos sensibles a lo no evidente.

¿Cómo podíamos lograr mediaciones para garantizar la situación de lectura y escritura para los/as chicos/as?

Fuimos tras algunas invenciones pedagógicas: los audios y las videollamadas conversando con la familia, sobre un acompañar, a las chicas y chicos, esto, para quienes estaban dispuestos y podían acceder a ello.

Las cartillas, o pequeñas historietas creadas para contar en imágenes y palabras en conversación esos acompañamientos, inspiradas en experiencias de educación popular y comunitaria, esto para quienes no pueden acceder por medios audiovisuales y digitales.

Ahí empezábamos a sentir que eso era alfabetizar como intento obstinado en medio de fragmentos de presencias que íbamos hilvanando, hasta construir ese territorio, y fue haciéndonos sensibles a lo no evidente, suspendiendo las interpretaciones, insistiendo en ofrecer, en sostener una ayuda, en no claudicar, porque tanto familias como docentes sabemos que aprender a leer y a escribir es un derecho y un objeto de la cultura que nos transforma.

Momento Sexto: Cartas que van, cartas que vienen, otras no vuelven…

Desde el comienzo supimos, que como toda carta que se arroja como en una botella al mar, los ofrecimientos que enviamos tendrán como respuesta una carta, o una carta que no regresa…Las cartas de respuestas, son inesperadas, no responden a una respuesta correcta, ni a una única posible, porque tal como sucede en una carta, el otro/a no está cumpliendo con una forma o una orden determinada, sino que está en diálogo con nuestro mensaje. Así, las familias y los/as chicos/as responden con sus propias intervenciones, con sus aproximaciones, con sus acompañamientos familiares distintos.

Nos emociona cuando en una familia se construye una situación de escritura del propio nombre y lo ensaya en carteles que circulan como referentes la lectura del mundo de cada niño o niña.

Una familia, comienza ayudando a su manera a su hija, practicar las letras, copiarlas, propiciar un lugar tranquilo para la práctica y el ensayo. Pero, cómo hacer que lea cuando todavía no lee, cómo hacer que escriba, cuando todavía no escribe. Las videollamadas, los audios entre familias que se van animando a preguntar y a decir, fueron mostrando un camino posible, habilitaron unas prácticas propias, no idénticas a lo que orientaba la estudiante/docente, pero que sin embargo moviliza aprendizajes, acompañado de mutuas autorizaciones:

“Hola seño, esto es lo que pudimos hacer, no sé si está bien, por ahora no tengo más tiempo, tengo que trabajar, pero está un poco difícil, no entiende mi nena.

No sé, es lo que podemos hacer" – dice una mamá en un audio. Y muestra en fotos la escritura propia de su hija, de la receta amada de la familia, le traduce arriba de cada palabra incompleta, dejando que por ahora falten letras, dictando partes de la receta, todavía dudando si estaba bien, hasta que la estudiante/docente le respondió valorando esa escritura familiar, esa escritura propia.

Y de pronto la conversación habilita el juego y el juego lleva consigo intervenciones inesperadas, entrelazadas con otras que fueron escuchadas y tomadas de la conversación con las estudiantes-docentes. Hay un tiempo para el juego, para la preparación, para el estudio. Hay un disfrutar de madre e hija del encuentro de la ficha del juego, de lectura de esas palabras. En el juego de dominó, el "yo domino" que los chinos inventaron, se hace posible meterse en el juego, y aprender a leer. Algunas cartas no tienen respuestas, y vemos las carpetas de "evidencias" todavía vacías y nos preguntamos cuándo y cómo. Esperamos que la confianza se instale y seguimos insistiendo hasta que el deseo de aprender encienda el propio camino lector y de escritura.

Momento séptimo: evaluar, **crear, narrar, existir** ¿Cómo evaluar los aprendizajes en la alfabetización inicial de los niños y las niñas sin haber podido mediar? Significó construir instrumentos en situación: a veces portafolios, a veces entrevistas, a veces modos de organizar nuestros registros. Significó construir narrativas que dieran existencia a esas presencias entre distancias y mediaciones múltiples que no alcanzaban a aprehender lo que se "evidenciaba" pero, sobre todo, lo que no se hace tan fácilmente evidente. Aprender a leer indicios en las fotos, que no se veían a primera vista, aprender a narrar la existencia del niño o niña en un tiempo que rompe con todo ideal de respuestas.

Regreso a las aulas. Las aulas que habitamos

Las aulas que habitamos, fueron pobladas de presencias dispersas, de múltiples localidades. Obstinadamente seguimos sosteniendo nuestro deseo de encontrar ese intersticio que nos permita crear territorio de mediación para aprender la lectura y la escritura de la palabra mundo. Sabemos que hay distancias que no pudieron ser todavía saldadas y acercamientos que habrá que potenciar cuando todos estemos en el mismo suelo, cercanamente mediando entre varios fuera

del ambiente familiar. En ese territorio- otro, las aulas, las escuelas. Registrar, documentar, pensar más allá de lo evidente, nos puede dar pistas acerca de qué es lo que hay que apuntalar, andamiar al regreso, para que estar juntos sea oportunidad de encontrar una voz (desde cada lectura del mundo) y una autoría en la lectura de la palabra mundo.

Bibliografía:

Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, cuestiones de educación. Buenos Aires

Davini, M. C. (2015) Las prácticas docentes en acción. En: La formación en la práctica docente. Paidós, voces de la educación.

Freire, P. (2004) La importancia del acto de leer, p:94. En: La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. Siglo Veintiuno editores, México.

Lerner, D. (2003) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. Fondo de cultura económica. México.

Larrosa, J. (2003) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de cultura económica. México.

Salinas Fernández, Dino (1994) La planificación del currículum. En: Angulo, J. y Blanco, N. (coord.) Teoría y desarrollo del curriculum. Ediciones Aljibe. Málaga.

Quirós, A., Picco, P.; Soto, C. et al (2012) Políticas de enseñanza. Actualizar el debate en educación inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Bs.As. Disponible: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002333.pdf

“Acompañar la incertidumbre: experiencias posibles en la incomodidad de la virtualidad”

Autoras: Azcurra, Mariana – Montaldo, Daniela - Taquini, Julieta

mariana.azcurra@gmail.com , dani.montaldo@gmail.com, jtaquini@gmail.com

Referencia institucional: IPES Florentino Ameghino – Ushuaia – Tierra del Fuego

Resumen:

Teniendo en cuenta el contexto actual de pandemia, las condiciones que nos impone y los desafíos que nos propone, el propósito de esta comunicación es socializar la manera en que entendemos y llevamos a cabo las prácticas de enseñanza en el trayecto de las Prácticas y Residencia en el IPES FA de la ciudad de Ushuaia en general, y en el Profesorado de Inglés en particular, desde una perspectiva interpretativa crítica. En consecuencia, esta presentación se ocupa de hacer una contextualización del proceso de configuración de la experiencia formativa, de abordar analíticamente algunos rasgos y criterios que la caracterizan —y que nos sirven para pensar la coyuntura— la (in)certeza, la (in)experiencia, y la (in)conformidad; y finalmente, compartir el itinerario de decisiones metodológicas habituales en los talleres que realizamos, y especialmente en el contexto que nos convoca.

Palabras clave: formación docente, campo de la práctica, experiencia, virtualidad

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

Un recorrido histórico nos permitirá dar cuenta del marco normativo e institucional en el cual se inscriben “nuestras formas de hacer (en) las Prácticas”. Sin que sea exhaustivo, pretendemos sentar las coordenadas de la posibilidad real de trabajo colaborativo y transdisciplinario.

La puesta en marcha del Plan de Transformación de la Formación Docente a principios de los 90, y la consecuente adhesión provincial[i] al mismo, promovió la organización de la formación inicial en tres áreas: la Formación General, la Formación Especializada y la Práctica. En ese contexto transcurren cambios de diseños, revisiones institucionales, cambios de planes de estudio. En lo que respecta al área de la Práctica, en el IPES FA contamos desde 1995 con profesionales de distintos campos y disciplinas en los espacios de las prácticas, no es hasta 1999 que los Lineamientos Nacionales de Formación Docente definen tres campos en su interior.

La importancia de que profesionales de estos tres campos: General, Especializado y Orientado, se encuentren acompañando las complejas construcciones subjetivas, disciplinares, didácticas que se dan en estos espacios queda plasmada en el Proyecto Educativo Institucional, donde se define a la Práctica como “un objeto complejo, multidimensional [que] requiere ser abordado desde distintas disciplinas evitando así su reducción”[ii]. Es decir, que se piensa al campo de la Práctica Profesional como un espacio interdisciplinario que se desarrolla como un trayecto que comienza en el primer año de formación, y que se propone interpelar los esquemas previos de lxs docentes en formación. Desandar estos esquemas, no es tarea sencilla: esos marcos referenciales provistos por las experiencias pasadas dejan huellas. Quedan muchas veces como el modelo más accesible, siempre a disposición cuando lo racional y consciente fracasa.

El Profesorado de Inglés se inscribe en esta historia en el año 2005, la cual se traduce en una propuesta que ofrece experiencias para que lxs docentes en formación puedan elaborar y diseñar propuestas de enseñanza diversificadas y flexibles en tanto profesionales reflexivos, críticos y sensibles a los tiempos y procesos subjetivos. Esto implica el desarrollo de la autonomía, la creatividad,

la capacidad de trabajo en equipo, el pensamiento complejo (Morin, 1996) y la reflexión en y sobre la práctica (Perrenoud, 2008).

¿Qué es la práctica?

En primer lugar, entendemos a la Práctica desde un enfoque interpretativo crítico (Steiman, 2011) y, en su sentido más amplio, como una práctica social que se lleva adelante en contextos concretos determinados. Este enfoque posiciona a lxs sujetxs como protagonistas: la realidad social se configura intersubjetivamente y dialécticamente, a partir de dimensiones objetivas y subjetivas en la que la intervención es de orden ideológico-valorativa.

Desde esta mirada, la Práctica en la formación inicial es entendida como un campo de aprendizaje y no de aplicación. En nuestros talleres, la realidad socioeducativa es problematizada, y en ellos esperamos que la intervención pedagógica se haga según la interpretación de cada situación de enseñanza —sin recetas, sin manuales. La interpelación de la realidad va acompañada siempre de la implicación de cada sujetx en esa realidad desde las claves aportadas por las experiencias formativas previas y los modos tan particulares de cada unx de atravesarlas.

Con respecto a la especificidad de nuestro objeto de enseñanza, el lenguaje también es concebido como una práctica social: el enfoque discursivo entrama a lxs sujetxs, al discurso, a la situación comunicativa y al contexto. De allí que el enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua nos parezca apropiado y pertinente. Consideramos que lxs sujetx son activxs protagonistas en la construcción del conocimiento y en la elección de opciones pedagógico didácticas tendientes a desarrollar habilidades para usar el lenguaje para la comprensión y expresión de mensajes y sentidos en contextos socioculturales diversos.

Enseñar a enseñar como un oficio

Con el fin de desarrollar la capacidad interpretativa de la situación de enseñanza en un contexto determinado pensamos en el trabajo del artesano (Alliaud, 2017), en el que mano-cabeza (o teoría-práctica) no se separan. No hay método ni receta, sino modos y maneras que se recrean artesanalmente en cada situación, en función de una manera de entender la enseñanza y la

formación: hacemos preguntas con estos sentidos para interpelar el aspecto creativo de la formación. No hay un camino predefinido, lo que nos genera la posibilidad de ir ajustando según las necesidades y particularidades de lxs sujetxs, en un espacio flexible y de permanente construcción.

El desafío surge con la necesidad de transmitir (compartir) y construir saberes de este "oficio" no formalizados, ya que no es solo conocer "sobre", sino que se trata de saber y poder hacer. La virtud de esta mirada reside en que al tener que movernos en el desconcierto que generan los contextos, a veces más exacerbados y dinámicos que otros, se configura una disposición a "hacer" en vez de lamentarse por lo que no es.

A través de la experiencia (Schön, 1987) —no como "horas vuelo"— en la que la reflexión es el centro, la práctica no se vuelve un hacer mecánico. Para eso proponemos experimentar formas convocantes, atrapantes, desafiantes; sorprender y conmover (probar, ensayar en microexperiencias y simulaciones: haciendo) habilitando la curiosidad, las ganas de saber, ofreciendo situaciones nuevas. Pero también vamos "hacia atrás", repensando lo vivido, las biografías escolares, las experiencias de formación, y la práctica en el mismo trayecto.

Otro aspecto central de la experiencia formativa reside en la reflexión sobre los contextos políticos, sociales y económicos de los procesos socioeducativos y las particularidades de sus actores, y en la toma de conciencia sobre las posibilidades de actuar para transformarlos (Sanjurjo, 2009), fomentando confianza, colaboración, emoción, y compromiso.

Creemos que al buscar preguntas (no respuestas), al acrecentar la imaginación a través de las narrativas y las dramatizaciones, al dialogar, no sólo se aprende de la propia experiencia, sino también de la de otrxs. Todo se construye, se comparte, se mejora en lo plural: el trabajo colaborativo es una fortaleza.

NUESTRA EXPERIENCIA

"No sé dónde estoy parada", "Ya no sé qué pensar", "Dudo de todo"

En nuestros talleres de Práctica los procesos de desnaturalización juegan un papel central en la construcción del nuevo rol. Como dice Skliar (2002): hay que mirar bien, para "no seguir creyendo que "nuestra mismidad" quiere decir "toda la humanidad". Ese es el punto de partida; luego, el no-control y el

devenir hacen el resto. Se trata de aceptar una incertidumbre de ida y vuelta: es tanta para quienes participan del taller, como para nosotras que los generamos. Por eso este año....

“Tal vez se siente una especie de inconformidad”

Dice Natalia: “Cuando vamos más allá de las preguntas, a la hora de replantearnos, y de ampliar nuestros horizontes y a salir de nuestras estructuras nos damos cuenta que podemos no tener razón”.

La disconformidad que genera el encuentro con el otrx diferente comienza cuando nos damos cuenta que en realidad somos iguales. Dice la real academia que “disconformidad” alude a la diferencia de unas cosas con otras en cuanto a su esencia, forma o fin/ Oposición, desunión, desacuerdo en los dictámenes o en las voluntades.

La dis-con-formidad separa lo que estaba unido en la forma. Y genera malestar, la angustia de lo sin-forma, de la falta de forma. Pero la no-forma habilita la salida por *otras* formas; es la potencia de la crítica a lo ya con-forma-do… ¿porque nos conformamos?

La experiencia de la in-experiencia

Si la experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2009), la misma exterioridad es la que nos permite entrar, salir y regresar a nosotrxs mismxs, transformando de este modo la subjetividad. “Pasa” y nos afecta. Y en ese pasaje se construye un saber como resultado de aquel movimiento, constituyéndose en un modo particular de ser y hacer nuevo. Una nueva experiencia es una puerta que se abre, que nos deja salir (de unx mismx).

El contexto pandémico exacerbó la experiencia pedagógica y aprendimos todxs de la inexperiencia. “Estamos haciendo lo que *proclamamos*”, sentenció Demián.

PANDEMIA Y ASPO: EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN “SIN CUERPOS”

En Argentina se tomó la decisión de sostener la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a lxs niñxs, jóvenes y adultxs de recibir educación. Para ello, las plataformas educativas y las TICS ocuparon un lugar protagónico. Pero nos preguntamos: ¿es posible socialibilizar sin cuerpos? Sostiene Segato

(2010) que en los contextos virtuales se exacerban dos aspectos: la incertidumbre y el yo, al desaparecer el límite corporal.

En la virtualidad, se da lugar otra manera de ser y estar: la plataforma disfraza diferencias bajo una interface común que construye una imagen de falsa pluralidad. La ausencia de materialidad no le da lugar a la corporalidad del otrx. Los lenguajes cambian. La virtualidad y la asincronía alivianan las implicancias de ocupar un espacio con otrxs. “La prisión de una ficción de completud” (Segato, 2020): la coincidencia del sujetx consigo mismx. Necesidad de trascender la interferencia de las pantallas.

Entonces, como nuestros talleres presenciales sí interpelan nuestra percepción de la realidad, esta propuesta será un intento de desarrollar un espacio contextualizado en el que las limitaciones que nos propone la virtualidad no sean leídas como imposibilidades.

CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA

Poner a disposición para generar experiencia

En primer lugar, resolvimos “parar la pelota” y entender que se trataba de un contexto de excepcionalidad. En ese sentido, una de las primeras decisiones fue tomar las problemáticas del mundo (Souto, 1995): pandemia, educación virtual, tics, desigualdades, etc. ¿Cómo?

- Observando: videos, ficción, fotografías.
- Analizando registros de observación y casos de estudio: escenas (audiovisuales o literarias), fragmentos de narraciones (diarios de práctica), experiencias propias.
- Haciendo entrevistas: especialistas, referentes, practicantes, estudiantes.
- Analizando documentos: inferir planificaciones e intenciones didácticas (Aprendo en casa).
- Escribiendo con otrxs: diseño de actividades, planes, fundamentaciones.
- Participando en foros, conferencias, seminarios, paneles con invitadxs.
- Escribiendo narrativa: como proceso epistémico.

Los obstáculos: no todo es color de rosa

No fueron ni son pocos los obstáculos que encontramos —o nos encontraron— en el camino. En primer lugar, existe un índice mayor de desgranamiento y abandono en comparación a otros años. Sobre esto, especialmente nos preocupa y ocupa el primer año: ¿quiénes son lxs estudiantes que continúan? Las desigualdades sociotécnicas (Dussel, 2020) se han manifestado en su máxima expresión y develan que algo debemos hacer mejor: pensar otras alternativas, analizar desde otras perspectivas, y, fundamentalmente, cuestionarnos en los modos de avanzar.

Por otro lado, hemos observado cómo también se han exacerbado las condiciones subjetivas de la época: nos referimos a los estados de ansiedad, hiperactividad, angustia, etc. Algunos primeros supuestos refieren al exceso de demanda de atención frente a las pantallas que producen desgano, cansancio y frustración. Otros, refieren a tomar los hilos de la cotidianeidad en un escenario con claros tintes distópicos.

También, hacemos frente a nuevos lenguajes, en otros tiempos y con otras formas. ¿Qué ven, qué leen? ¿Qué vemos y qué leemos? La soledad frente a las pantallas —desde ambos lados— produce pausas y distancias que se traducen en dudas, titubeos o malentendidos.

Por último, no ha sido menor el malestar generado por los no-tiempos de la institucionalidad, provocando que sea otra variable a la hora de analizar la deserción y el abandono.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Nos queda pensar hacia adelante. Fue (o sigue siendo) un año cargado de emociones y de aprendizajes. Algunos se van dando mientras avanzamos, otros surgirán de la distancia frente a la novedad.

Creemos que nada reemplaza a la escuela, al encuentro y a los cuerpos, pero tampoco pensamos en renunciar a nuestra convicción de garantizar el derecho a la formación superior. Ese el intento: continuar creando espacios —distintos, mutados, aún no del todo definidos— que, aunque aisladxs, nos permitan encontrarnos.

Hemos intentado sistematizar en esta presentación los aspectos más destacados de la experiencia de este año —que aún no tiene final, por cierto—

pero que nos da un momento para sentarnos a escribir, y con ello, pensar. Mientras tanto, seguiremos en la incertidumbre, pero con algunas certezas: reconocer nuevas formas, ajustar decisiones, compartir reflexiones, dialogar, y evaluar nuestras propuestas son la manera en la que sabemos que fortalecemos los espacios de las Prácticas.

Referencias

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2020). Videoconferencia: “La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes”. DGCyE, Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. Experiencia y alteridad en educación (p. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.

Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P., Paquay, L, Altet, M. y Charlier, E. (2008). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: FCE

Sanjurjo L. (coord.) (2009). Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Segato, R. (2010). Las estructuras elementales de la violencia. Buenos Aires: Prometeo.

Segato, R. (2020). "La incómoda materialidad indispensable: Rita Segato en diálogo con la Dra. en Psicología Liliana Szapiro”. Ciclo de charlas de la Cátedra de Pensamiento Incómodo de la UNSAM.

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (1995). La formación de formadores. Un punto de partida. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Steiman, J. (2011). Seminario de Prácticas. INFoD/UNSAM. Ministerio de Educación de la Nación.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. (1991) Programa de transformación de la Formación Docente. Resolución Ministerial N° 2547/91.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (2007). Consejo Federal de Educación. Res. 24/07

Argentina. Tierra del Fuego. Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología. (2009). Res. Provincial M.E.C.C.yT. 1947/09, Anexo I

Argentina. Tierra del Fuego. Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología. (2010) Res. Prov. M.E.C.C.y T. 3308/10 art. 1

Argentina. Tierra del Fuego. Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología Res. M.E.C.C. y T. No. 683/05 y No. 1343/12

[i] Resolución M.E. y C. N°401/95
[ii] PEI 2003-2009

El rol de la Estudiante Asistente en el sostenimiento de las trayectorias académicas.

Autoras:

Lucia Attanasio Dorsch
lucia.attanasiod@gmail.com.
Profesorado Universitario de Inglés.
Universidad Nacional De Hurlingham.
Hurlingham. Buenos Aires.

Prof. Mercedes Escardó
mercedes.escardo@unahur.edu.ar.
Profesorado Universitario de Inglés.
Universidad Nacional De Hurlingham.
Hurlingham. Buenos Aires.

Mg. Marcela Moguilevsky
marcela.moguilevsky@unahur.edu.ar.
Profesorado Universitario de Inglés.
Universidad Nacional De Hurlingham.
Hurlingham. Buenos Aires.

Resumen

La Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur) se fundó en el año 2015 y entre sus primeras carreras se creó el Profesorado Universitario de Inglés. Este proyecto se propuso incluir a todas las personas que quisieran cursar facilitando Cursos Preparatorios de Inglés (CPI) que les permitieran adquirir el nivel necesario para cursar. Por otro lado, como parte de la política de inclusión de la Universidad, en UNaHur se creó la figura de estudiantes asistentes por resolución del Consejo Superior en diciembre de 2017 (RCS Nro 86).

Este trabajo da cuenta de las adaptaciones que fueron necesarias en el CPI intermedio en el contexto de educación remota generada por el COVID 19. Entre las dificultades que hubo que sortear encontramos que las instancias de enseñanza asincrónicas tuvieron como consecuencia un mayor riesgo de deserción así como también una mayor distancia entre las docentes y el grupo de estudiantes. En este trabajo detallamos las estrategias implementadas para sostener la continuidad de las trayectorias académicas de las y los estudiantes, y

para garantizar una mejor comunicación entre las partes. Exponemos cómo dichas estrategias dieron relevancia a la figura de la estudiante asistente.

Palabras clave: inglés - estudiantes asistentes - adaptaciones - educación remota - COVID 19 - continuidad - comunicación

El rol de la Estudiante Asistente en el sostenimiento de las trayectorias académicas.

La Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur) se fundó en el año 2015 y entre sus primeras carreras se creó el Profesorado Universitario de Inglés. En esta institución *"...pensamos en **una universidad para todos**... son todos, es nuestro pueblo, es indiscriminado…"* (Jaime Perczyk, Rector de la UNaHur). (Corvalán, 2020.) Tradicionalmente el ingreso a los profesorados de inglés implica una preparación individual y de forma privada para aprobar un examen eliminatorio. En el caso de la UNaHur, y atendiendo al objetivo expresado por el rector, se diseñaron los Cursos Preparatorios de Inglés (CPI), gratuitos y dentro del plan de estudios del profesorado, descritos como:

> *"*una serie de trayectos diferenciados para que los estudiantes alcancen la proficiencia necesaria para comenzar a cursar materias dictadas íntegramente en inglés. Para ello, a partir de una evaluación de diagnóstico de nivel, se clasifica a los estudiantes en cuatro grupos: iniciales, preintermedios, intermedios y avanzados*."* (Scagnetti 2018)

Por otro lado, como parte de la política de inclusión de la Universidad, en UNaHur se creó la figura de alumnos asistentes por resolución del Consejo Superior en diciembre de 2017 (RCS Nro 86). Se accede a este cargo por concurso de antecedentes y la duración es de un año. Son cargos rentados equivalentes a lo que en otras instituciones se denominan "ayudantes de segunda". Las y los estudiantes asistentes provienen de todas las carreras que se dictan en la Universidad y funcionan como un par más capacitado (Vygotsky & Cole, 1978:86) y como nexo entre las y los docentes, los contenidos y las y los estudiantes que están cursando. En el caso de los profesorados del Instituto de Educación de nuestra universidad, esta figura adquiere relevancia ya que se erige como una posibilidad más de formación docente.

Este artículo describe la experiencia de uno de los CPI de nivel intermedio, dictado por un equipo pedagógico constituido por dos docentes (Mercedes Escardó y Marcela Moguilevsky) y una estudiante asistente (Lucía Attanasio).

El aprendizaje de lenguas extranjeras implica el manejo de cuatro macrohabilidades: la lectura, la escritura, la escucha y el habla. Como la llegada de la pandemia del COVID 19 a nuestro país y la implementación del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) coincidieron con el inicio del primer cuatrimestre de 2020, desde la UNaHur se resolvió mantener la continuidad en el dictado de los cursos y materias procediendo a la virtualización de los contenidos y las prácticas. El curso al que este trabajo refiere dura un cuatrimestre y las y los estudiantes que lo aprueban están en condiciones de empezar a cursar las materias en inglés de la carrera. Aunque hay estudiantes que no logran aprobar este nivel en un cuatrimestre, no hay un límite para la cantidad de veces que se puede cursar. El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo y no todas las personas lo atraviesan a la misma velocidad.

Si bien la Universidad ya contaba con un campus virtual y aulas para cada materia en la plataforma Moodle, éstas solían utilizarse como repositorios de material bibliográfico y audiovisual y no como vehículos para la enseñanza. El decreto del ASPO en el inicio del cuatrimestre significó que las docentes tuvieran que capacitarse en pocas semanas para poder dictar el curso enteramente en forma virtual. Esto implicó la participación en talleres de formación docente a cargo de referentes del área técnico-pedagógica de la universidad. Estos talleres se dictaron durante todo el año y se encuadraron en un espacio virtual denominado “Enseñar en el campus” que resultó de enorme utilidad a la hora de rediseñar el curso.

En el caso de las y los estudiantes, la inscripción al primer cuatrimestre fue antes de que se decretara el ASPO con lo cual se anotaron esperando un curso presencial. Esto implicó que debieron aprender a cursar de modo virtual familiarizándose con el campus, y las herramientas y los recursos que allí encontraban. Esta capacitación constituyó la primera tarea de las y los estudiantes

asistentes quienes estuvieron a cargo de un espacio de formación diseñado por la Secretaría Académica de la Universidad denominado “Estudiar en el campus”. Allí se realizaron actividades ligadas al uso básico de la plataforma virtual Moodle, entrega de trabajos y la correcta adecuación de los perfiles de cada estudiante, de cara a un cuatrimestre completamente virtual.

En lo que al dictado de nuestro curso se refiere, entre las decisiones tomadas en un comienzo (cuando todavía no estaba claro cuánto duraría el aislamiento) se resolvió priorizar las habilidades de lectura, escritura y escucha ya que al inicio del cuatrimestre no se contaba con formas de trabajar la oralidad. La institución relevó las realidades de conectividad de las y los estudiantes y descubrió que la mitad se conectaba al campus a través de sus teléfonos celulares. La prioridad era que nadie perdiera la posibilidad de cursar por problemas de conectividad. Es por eso que, al principio, el trabajo estuvo enfocado en instancias de enseñanza asincrónicas. Esto tuvo como consecuencia una mayor distancia entre las docentes y el grupo de estudiantes. Y fue desde esta dificultad que la figura de Lucía cobró importancia.

En las adecuaciones al reglamento de las y los estudiantes asistentes se manifiesta que el acompañamiento debe ser a través del campus. Esto fue lo que las docentes también decidieron considerando que el espacio virtual provisto por la institución ofrece un servicio de mensajería y que los tiempos profesionales y personales ya estaban bastante desdibujados. Sin embargo, la experiencia demostró que las herramientas disponibles dificultaban una correcta comunicación, ya que las y los estudiantes demandaban una velocidad de respuesta que el campus, y la realidad laboral de las docentes, no podían satisfacer. Así fue que los canales institucionales de comunicación se vieron cuestionados y la alumna asistente se ofreció, a pesar de la reticencia de las autoridades, a armar un grupo de WhatsApp con las y los estudiantes, lo que permitió un intercambio y un seguimiento de su parte mucho más cercano.

El resultado de esta decisión rompió las barreras que la virtualidad establece y posibilitó fortalecer el vínculo con las y los estudiantes. Esto trajo aparejados

nuevos desafíos. Por ejemplo, trazar un límite sobre la comunicación vía WhatsApp, estableciendo horarios, modos y formas para enviar un mensaje. Por otro lado, hubo que pautar una nueva metodología de trabajo a la que tanto las y los estudiantes como Lucía se tuvieron que adaptar. Se trató de mantener los horarios de cursada y el idioma inglés para los mensajes de texto y los audios para que el uso de la aplicación también formara parte del proceso de aprendizaje. Consideramos que esto no es necesariamente una receta para todos los cursos, pero desde la condición de par de Lucía con el grupo, y planteando reglas claras, esta estrategia surtió mucho efecto.

El rol de estudiante asistente es difícil de definir. Son estudiantes y su trabajo forma parte de su propio proceso de formación. También tuvieron que adaptarse a una nueva metodología de trabajo con sus profesores, por lo que vivieron en carne propia lo que significa estudiar en la virtualidad y los desafíos que eso conlleva. En el marco del ASPO hay que considerar que las y los estudiantes se encuentran en un estado emocional endeble. Las frustraciones e inequidades que la tecnología agregó a la cursada hicieron más difícil el proceso de enseñanza y aprendizaje. Garantizar el acceso a la educación fue siempre nuestra prioridad por lo que se utilizaron todas las herramientas al alcance para poder llevarlo a cabo. En el caso de nuestro curso, la tarea de la estudiante asistente estuvo centrada en el acompañamiento y seguimiento de las y los estudiantes, lo que rápidamente incluyó soporte técnico, resolución de problemas y la conexión entre estudiantes y profesoras para asegurar una mejor comunicación entre las partes.

A partir de la segunda mitad del cuatrimestre y con una mayor soltura en el manejo de las herramientas informáticas, resolvimos incorporar encuentros sincrónicos para practicar el habla. Entonces, previo a la primera clase por Zoom, se realizó una clase de simulacro entre las y los estudiantes y Lucía para familiarizarse con la aplicación y sus herramientas; y también resolver posibles inconvenientes técnicos, de manera de garantizar que un mayor número de estudiantes asistan el día de la clase.

En los siguientes testimonios se da cuenta de la valoración que tres estudiantes hacen del rol de la alumna asistente:

> Testimonio 1: “la verdad es que fue bueno tener a Lucía en el curso, ya que ella nos ayudaba con las dudas y se las hacía llegar a ustedes, ya sea cuando era algo sobre las notas o si no nos había quedado claro algo de cómo iban a ser los exámenes. Creo que fue muy importante tener ese contacto directo en el grupo.”

> Testimonio 2: “La presencia de Lucía influyó positivamente ya que estuvo dispuesta a despejar dudas en cuanto a tareas y en relación a la comunicación entre profesores y estudiantes, lo cual significó una gran ayuda para todos los que estábamos iniciando una carrera universitaria.
> En lo que respecta a la comunicación, considero que ésta se daba de una manera más libre y espontánea en comparación a la comunicación estudiante-profesoras, ya que la simetría asistente-estudiante se percibe menos intimidante (sobre todo cuando uno recién emprende la vida universitaria).
> En lo que respecta a mi experiencia personal, Lucía ha respondido siempre rápidamente y de manera eficaz, resolviendo todas mis inquietudes.”

> Testimonio 3: “En mi cuatrimestre anterior tuve el agrado de conocer a Lu, quién en más de una ocasión me ha ayudado, guiado y solucionado cuestiones.
> Sin dudas, siempre estuvo predispuesta a brindarnos cualquier herramienta tanto en el área educativa, como así también en técnicas y recursos cuando en su momento lo requerí no solamente yo, además de mis compañeros.
> Valoro y destaco de Lu su escucha y emoción cuando nos iba bien en alguna instancia de examen.”

En síntesis, el desafío como docentes al inicio del primer cuatrimestre de 2020 fue el de transformar un curso presencial en uno remoto. Las y los estudiantes se enfrentaban a su vez a la dificultad de transitar sus aprendizajes en forma virtual y, tanto docentes como estudiantes, contaban con la presencia de Lucía en el rol de estudiante asistente. En este contexto, su papel sería fundamental para asegurar el fortalecimiento del vínculo pedagógico que garantizara la continuidad del recorrido académico de las y los estudiantes. Se encaró entonces un trabajo conjunto con dos objetivos: garantizar la permanencia de las y los estudiantes en

el curso y equipar a la estudiante asistente con herramientas y estrategias que ella pudiera capitalizar como parte de su formación docente.

En el contexto de crisis que la pandemia generó, quedaron en evidencia problemáticas y obstáculos para el acceso al derecho a la educación. Las desigualdades de acceso a la tecnología y la conectividad, sumadas a realidades familiares complejas agregaron dificultades para las y los estudiantes que iban más allá de las cuestiones académicas puntuales. Desde la UNaHur se encararon estos problemas con la misma filosofía de inclusión que vemos en la creación de los CPIs y la figura de estudiantes asistentes. A partir de la crisis del COVID 19 estos recursos existentes se pusieron al servicio del sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Como vimos, se generaron espacios de formación docente y de entrenamiento en el campus para estudiantes, se diseñaron instrumentos para relevar las necesidades y las realidades estudiantiles y se fortaleció la figura de las y los estudiantes asistentes. Es a partir de este marco que, en nuestro caso particular, todos estos hechos redundaron en un espacio donde pudimos acompañar a las y los estudiantes de manera más cercana a pesar de la distancia que el aislamiento nos impuso.

Referencias Bibliográficas

Corvalán, Tatiana. (2020). *Democratizar la enseñanza de lenguas extranjeras: el caso del Profesorado Universitario de Inglés de la UNAHUR.* **RCS N°74/2018**

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Scagnetti, Andrea (2018)*. ¿Quién puede enseñar inglés? – Aula Abierta*. (junio 2018). Recuperado 25 de octubre de 2020, de http://aulaabierta.unahur.edu.ar/quien-puede-ensenar-ingles/

“El reflejo de una luz azul”

Autora: Sofía María Basañes Vázquez

Colegio Inglés Bilingüe, Nivel Primario - San Juan

Mail: artesvisualesprofesofia@gmail.com

Resumen analítico: En este texto expongo la necesidad de reivindicar el lugar y fundamento de las Educación por las Artes en el proceso de enseñanza-aprendizaje institucional, como tarea de cada educador/a, pero especialmente de la disciplina artística, desde el repensar una práctica, pedagogía, contenido y fundamento reflexivo-significativo y con el propósito de desarrollar conciencia social y cultural, tanto en la producción como en el análisis de imágenes en un contexto educativo de emergencia.

Palabras claves: Imágenes – Educación por las Artes - Contexto

Cuerpo del texto

Es de esperar que desde estos últimos meses, cada hilo del nudo educativo esté atravesando de infinitas maneras, pluralidad de experiencias reveladoras. En particular, la experiencia que me ha inducido a escribir estas palabras, es aquella que me está permitiendo tomar consciencia del real espacio que ocupa y el que incumbiría ocupar la Educación por las Artes, -y particularmente por las Artes Plásticas y Visuales-; en el Sistema Educativo de un contexto de emergencia sanitaria que ha dado un vuelco con seguridad en todas partes del globo.

Vivimos en una sociedad y en una época dominada (y en gran parte determinada) por la imagen. Día a día, -si es que es una forma posible de medir el tiempo-; aumenta la inmensa avalancha de imágenes en movimiento en la que estamos inmersos/as. De esta manera, sistemáticamente niños y niñas se presentan involucrados directa e indirectamente en este avasallamiento de imágenes.

Cotidianamente nos encontramos produciendo, observando y/o contemplando imágenes creadas por y para el ser humano. Mientras desde casa estamos tratando de dar forma a la continuidad pedagógica, -y cada niño y familia hace su enorme esfuerzo por estar entre los muros de un hogar, en contextos diversos y complejos-; las imágenes también adoptan formas hoy más que nunca volubles, convirtiéndose casi en omnipotentes agentes sistematizadores de la cultura visual.

Los “espacios” en donde se asienta (y a su vez escapa) la gran bola de imágenes diarias, son también de lo más heterogéneos y escurridizos: en dispositivos tecnológicos, en las noticias impresas o digitalizadas y programas de televisión aun cuando están apagadas o “fuera del horario de protección al menor”, en publicidades y propagandas, en centros de salud, en producciones audiovisuales desde el cine hasta campañas corporativas, en las redes sociales y de entretenimiento, en cadenas de Whatsapp, en internet y todos sus lazos hipervinculares, en el espacio público y en el difuso límite con el

espacio privado, en la percepción e introspección del espacio corporal y emocional, en etiquetas, juegos y libros; en el envoltorio de una golosina, y hasta en la golosina misma.

Al comenzar el período de aislamiento preventivo, la mayor cantidad posible de pantallas se encendieron, y con ellas se dio inicio a lo que ahora conocemos como “continuidad pedagógica”. Asimismo, también se prendió el interruptor de un mundo de abstracciones y figuraciones sin límites, aquellas palabras que no son dichas ni escritas, sino pregonadas en una serie de símbolos visuales que transitan continuamente; y algunas se detienen de una forma pregnante en el bagaje cultural y social, sin reflexiones, discreciones, y/o análisis significativos.

El 16 de marzo del corriente año también me detuve frente a una pantalla de la que nada esperaba, con el reflejo de una luz azul en los vidrios de mis anteojos, que hasta unos días después, fue la única luz intermitente que se reflejaba en las inmóviles retinas de incertidumbre de una (y mil) docentes del país.

Al pasar algunos días, y a partir de compartir relatos y experiencias con familias, docentes, niños/ niñas que no conocía sino era en las nuevas listas de grados a estrenar, me fui convenciendo aún más de la real necesidad de interrumpir la luz azul de la pantalla, para entender la verdadera misión e lugar de la Educación por las Artes, sobre todo en este contexto que transitamos.

Si no adoptamos prácticas de reflexión sobre el análisis y producción de imágenes como educadores, dice María Acaso, *hemos aprendido más de lo que no hemos visto, que de lo que efectivamente hemos visto* […], y por lo tanto, *lo que aprendemos de lo ausente es lo que da forma al currículum nulo* […], es decir, *lo que aprendemos de lo que no nos enseñan.* (ACASO, 2009: 58-59).

Esta red de amalgamas visuales puede solapar capas de significados ante nuestros ojos sin darnos siquiera cuenta, así como podemos ceder ante presiones políticas, discursos hegemónicos, comunicaciones masivas con intereses económicos, industrias culturales y de consumo masivo de imágenes sin un filtro reflexivo, órdenes globalizantes, demagogias, emergencias y

exigencias sanitarias. Por lo tanto, pareciera que el sentido de la vista es significativamente el que más subsiste actualmente, pero del que más caso omiso hacemos como educadores, dando este lugar al “currículum nulo”.

Desde una redefinición de la propuesta pedagógica didáctica de la Educación Artística y por las Artes Visuales, podemos repensar los valiosos aportes para la producción y creación de proyectos artísticos, así como revisar la historia y el marco social en el que nos instituimos e instruimos desde niños a través de las imágenes. Asimismo, podemos abordar problemáticas entorno al consumo cultural y masivo de las mismas, así como también aproximarnos a tiempos de enseñanza y de aprendizaje reales, adaptados a los tiempos que corren, para detenernos en las necesidades y el contexto cultural de las imágenes que circulan en torno a cada grupo de niños y niñas reales.

A través de la Educación por las Artes no sólo es posible aproximarnos a un tiempo de aprendizaje gozoso, sino que también revisar este proceso de enseñanza-aprendizaje en profundidad permitiría acercarnos a reflexionar sobre las imágenes, sus guiños en la historia que nos antecedes, aquella historia que también estamos construyendo en comunidad y desde la individualidad de cada hogar.

Particularmente, propongo entonces hacer eco de la misión a desarrollar en todas las disciplinas, especialmente en la disciplina artística que comparte la educadora y profesora María Acaso: *desarrollar conciencia social* […], y *defender el contexto como parte fundamental de la lectura y la producción de imágenes*. (ACASO, 2009: 104). De esta manera, sería posible repensar las posibilidades disciplinares e interdisciplinares desde la Educación por las Artes Visuales, para acercar herramientas que sumen a la producción de imágenes significativas, sin dejar de lado el análisis de todo tipo de imágenes próximas a contextos reales y adaptado a las necesidades y demandas de todos los niveles educativos.

La vida escolar necesita y demanda implícita o explícitamente, un abrazo comunitario dándole un lugar específico al Arte desde todas sus posibilidades disciplinares e interdisciplinares. Así como detecto la urgencia de un espacio serio y específico en los contenidos escolares (y extraescolares) de una

Educación Ambiental fortalecida, me animo asimismo a manifestar la premura de consolidar con seriedad los contenidos, no de una “Educación Artística”, sino de una Educación por las Artes, lejos de actividades aisladas, descontextualizadas y de tareas decorativas o que inciten a la mera ornamentación.

El reflejo de una luz en la pantalla se está extendiendo en la fuerza de una colectividad educativa que involucra a niños, niñas, jóvenes, familias y docentes, y está visto que nunca se apagó sino que sigue parpadeando intermitente pero activa en comunidad. Por ello, creo que en la comunidad educativa que estamos construyendo en este presente, estoy convencida que la Educación por las Artes tiene la versatilidad y congruencia para entrelazarse disciplinar e interdisciplinarmente a través de conocimientos de un mundo de la memoria, y de un mundo de plurales “aquís” y “ahoras” que estamos transitando como ciudadanos/as y educadores-educandos.

Bibliografía consultada:

ACASO, María (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. España: Los libros de la Catarata.

“Las Prácticas Educativas: Una mirada desde la Residencia”

IES Lola Mora virtualidad

Autores:

Estudiantes:

Bazán, Alejandra Gabriela - alejandra_1991-bazan@hotmail.com.ar

Figueroa, Johana Itati - itatifigueroa91@gmail.com

Visuara, Alberto Nicolás Emmanuel - emmanuelvisuara@gmail.com

Docentes:

Aredes, Natalia

Segovia, Mabel

Institución: Instituto de Enseñanza Superior: Lola Mora. Profesorado en Economía

Resumen:

Para llevar a cabo este trabajo, se tuvo en cuenta como ejes de análisis la metodología de enseñanza en la virtualidad, desde la Residencia. Nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el proceso de enseñanza de metodologías en la virtualidad? ¿Cuáles son los procesos de construcción metodológica de enseñanza para la enseñanza virtual? ¿Cómo aprenden los alumnos en las escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán desde la virtualidad en el pedido actual 2020? ¿Cuáles son las herramientas TIC que favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos de escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán desde la virtualidad durante en el periodo actual 2020? ¿Cómo impactaron en los aprendizajes de los alumnos de escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán los procesos de enseñanza desde la práctica de residencia virtual en el periodo actual 2020?

En función de ello, se propuso los siguientes objetivos:

- Analizar el proceso de enseñanza en la virtualidad
- Identificar y describir los procesos de construcción metodológica de enseñanza en educación virtual
- Conocer y analizar el aprendizaje de los alumnos en la escuela secundaria de San Miguel de Tucumán desde la virtualidad en el pedido actual 2020.
- Identificar las herramientas TIC que favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos de escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán desde la virtualidad durante en el periodo actual 2020.
- Explicar y descubrir la construcción de los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas secundarias.
- Reconstruir e identificar el significado que le atribuyen al aprendizaje los alumnos en las escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán en el periodo actual 2020

Para ello se tomó como población, objeto de estudio a docentes practicantes y alumnos de 5to y 6to año del ciclo superior, modalidad economía y gestión de las organizaciones del turno tarde de la Escuela de Comercio n° 1 de San Miguel de Tucumán en el año 2020. Asimismo, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron extractos de clases de grupo de WhatsApp, planificaciones de clase, reflexiones en el grupo de WhatsApp de la materia práctica profesional III y encuestas a alumnos con preguntas cerradas y de respuestas múltiples, lo que nos permitió recabar información relevante para nuestro análisis. Este trabajo nos permitió reflexionar y acercarnos al acontecer áulico virtual, y dar cuenta de los modos de pensar, interpretar y actuar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias utilizadas, y a partir de allí proponer acciones como utilización de metodologías para mejorar las prácticas educativas de los alumnos de manera que contribuyan a fortalecer los aprendizajes significativos en los estudiantes.

Introducción

Las prácticas desde la virtualidad representaron un verdadero desafío e incertidumbre para los estudiantes que las estábamos realizando y más aún las acciones de prácticas de residencia en que incursionamos, es así, que ante esta modalidad de práctica y como veníamos llevando a cabo estas acciones surgieron estos interrogantes: ¿Cómo se da la construcción metodológica de enseñanza para la enseñanza virtual? ¿Cuáles son las herramientas TIC que favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos de escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán desde la virtualidad durante en el periodo actual 2020?¿Cómo construyen los aprendizajes en la modalidad virtual los estudiantes de las escuelas secundarias?¿Cómo impactaron en los aprendizajes de los alumnos de escuelas secundarias de San Miguel de Tucumán los procesos de enseñanza desde la práctica de residencia virtual, en el periodo actual 2020?.

Desarrollo

Nuestro trabajo tiene como objetivo principal mejorar los procesos de enseñanza a través un proceso que se construye desde y para la práctica. Se consideró el estudio de un caso de una de las escuelas donde practicamos y se tomó como unidad de análisis a docentes practicantes y alumnos de 5to y 6to año del ciclo superior, modalidad economía y Gestión de las Organizaciones del turno tarde de la Escuela de Comercio N° 1 de San Miguel de Tucumán en el año 2020.

Para recabar información utilizamos extractos de clases de grupo de WhatsApp, planificaciones de clase reflexiones en el grupo de WhatsApp de la materia práctica profesional III y la realización de dos encuestas. En esta primera parte realizamos un análisis exploratorio del cual recabamos información relevante lo que nos permitió anticiparnos al supuesto de estudio en nuestra práctica del aprendizaje de los alumnos.

Durante la segunda etapa de clases, realizamos una encuesta para recabar información sobre cómo los alumnos se estaban adaptando a la etapa de cursado virtual y cómo veían la enseñanza y el aprendizaje hasta el momento. En una tercera fase realizamos una segunda encuesta, para saber el impacto que causó en los alumnos cursar de este modo. Pero también para saber en profundidad, qué materias eran las que tenían dificultades y si esto estaba relacionado con las prácticas de enseñanza realizadas por nosotros. Estos avances nos posibilitaron arribar a estos resultados.

Resultados obtenidos

En la primera parte del análisis exploratorio a partir del relato de nuestras narrativas y de las interacciones en la clase, arribamos a los primeras interpretaciones y constructos teóricos de los cuales destacamos: virtualidad, procesos de enseñanza y aprendizaje, juegos, vínculo, aprendizaje significativo, interacción en tiempo real, proceso interactivo, inclusión de tecnología.

En la segunda etapa se recabó la siguiente información sobre cómo los alumnos se estaban adaptando a la etapa de cursado virtual y cómo veían la enseñanza y el aprendizaje hasta el momento. La realización de una primera encuesta, nos permitió conocer cómo se daba la interacción por el WhatsApp, cómo influye el vínculo afectivo en esa interacción. De esta situación observamos que las clases que más les gustaban a los alumnos de la escuela secundario fueron aquéllas donde se brindaba importancia a la explicación de los docentes mediante audio e imágenes, haciendo hincapié en aquéllas donde se utilizan juegos, proyectos, analizan imágenes, videos, entre otras. En cuanto a los cambios producidos en los alumnos en la modalidad virtual, ellos mencionaron el mayor uso de la tecnología, pero también los aspectos negativos como el estrés, la falta de comprensión de los temas, la falta de recursos , falta de explicación de los temas, cambio de horarios, mayor distracción al estar en casa, falta de participación voluntaria al no comprender los temas, mayor manejo de tiempos para estudiar y hacer tareas, prestar más atención para comprender, entre otros, lo que claramente se relaciona con lo que

ellos expresan de que no se conectan a clases porque no entienden la materia, por temor a equivocarse y gran parte porque se quedan sin datos.

Es por ello, que para ampliar e indagar qué materias les gusta más y ver si esto tiene incidencia en la práctica de residencia y saber, cuáles eran aquellas que no les gustaba, o les costaba entender su contenido, realizamos en una tercera fase, una segunda encuesta para saber este impacto y recabar otros supuestos. Esto nos permitió conocer cómo y por qué aprenden. De esta información arribamos a estos saberes como comentamos anteriormente que continúan con la misma modalidad por WhatsApp, Classroom, Meet y Zoom. Entre las materias que mencionaron destacaron entre las que les gustaron son: Teoría y Gestión de las Organizaciones, Economía, EDI: Organización de Empresas, SIC, Proyecto y Gestión de Micro Emprendimiento, Cooperativismo, entre otras, gracias a los temas que les resultaron interesantes, por las explicaciones de los profesores, el uso de audios, videos, imágenes, juegos, clases divertidas, realización de proyectos, y estos factores se observaron justamente en materias donde se realizan las prácticas de residencia.

A su vez consideramos destacar y tener en cuenta sugerencias propias de los estudiantes como: mejorar la forma en que el profesor explica, incluir vídeos, juegos, imágenes, más contacto por WhatsApp o video llamadas, etc. Y entre las materias que destacaron que les cuesta mencionaron, por ejemplo, otras que no son propias de la disciplina y modalidad.

El análisis de estas encuestas nos llevó a reflexionar y pensar otras metodologías para el desarrollo de las clases, teniendo en cuenta el contexto, los gustos y posibilidades de los alumnos, y a partir de allí, reforzamos la aplicación de nuevas metodologías para vincular la enseñanza y el aprendizaje en lo virtual, aspectos que rescatamos y compartimos:

PRACTICANTE: bueno, la idea es esta: voy a seleccionar 5 juegos, los cuales tendrán que resolver en el menor tiempo posible...

PRACTICANTE: a los 2 primeros que me pasen las soluciones de los mismos, les daré 2 puntos extras en la actividad evaluativa del tema que pasaré al final de la clase

ALUMNO 1: Ok profe

ALUMNO 2: Buenísimo

PRACTICANTE:https://www.puzzlesjunior.com/desafio-puzzle-de-objeto iva_5f36b1951f103.html#topAdAnchor

PRACTICANTE: Mientras van terminando sacan captura y lo envían al grupo Estos extractos están directamente relacionados con la Gamificación, ya que es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional confirmando que logran mejores aprendizajes, ya que, para comprender y aprender conocimientos, deben aplicar otras habilidades de razonamiento. Por otro lado, destacamos como relevantes el aprendizaje basado en proyecto como una metodología propia de aplicación en la disciplina que favorece los aprendizajes de los alumnos. Esto lo observamos en este extracto, por ejemplo:

Residente: Bien, ¿ustedes ya tienen su idea de negocio?

Alumna: Si

Como observamos, los alumnos aprenden en conjunto a enseñar y aprender de su par, debaten, piensen diferentes ideas y llegan a acuerdos en equipos, respetando y aceptando los pensamientos de los demás con un objetivo en común y las ganas y el compañerismo en sus acciones. Además, en esta situación observamos el aprendizaje cooperativo, donde los alumnos tratan de sumar a compañeros para realizar la tarea.

ALUMNO 1: En vez de ser 3 integrantes, ¿podemos ser 2??

PRACTICANTE: Si no hay drama

Podemos expresar que estos tipos de metodologías centradas en el alumno favorecen el aprendizaje en la virtualidad

Conclusión

Luego de realizar estas prácticas y analizar los datos en las diferentes fases en base a las experiencias personales durante el dictado de clase virtuales, llegamos a la conclusión de que las metodologías mencionadas constituyen una estrategia que favorecen el aprendizaje de los alumnos en la virtualidad ya que facilitan la comprensión, la participación y la vinculación de ellos entre sí, con los docentes y el aprendizaje significativo aplicado a contextos reales. Por otro lado, se destaca que la configuración del rol docente requiere del manejo de metodologías de enseñanza centradas en el alumno.

Asimismo, destacamos que los trabajos grupales, aprendizajes por proyectos, actividades sincrónicas y asincrónicas en contexto virtual, los juegos, el aula invertida, el modelo TPACK, favorecen la participación en clase y el aprendizaje significativo ya que atraen la atención y la motivación de los estudiantes.

Resulta importante destacar que gracias a la interacción por WhatsApp, el vínculo con los alumnos se fortaleció y el de ellos con sus pares también, lo que permitió aumentar el desempeño en clases, la confianza y el desarrollo de la autonomía fundamental en estas épocas tan complejas para la organización y el cursado de la materia.

A continuación, citamos el Link de video:

https://youtu.be/_zAf_dqcu2w

Agradecimientos

Desde que nuestra experiencia en la enseñanza virtual se volvió una realidad, supimos tener el apoyo de nuestros docentes de prácticas profesionales en todo momento; el apoyo de nuestras parejas pedagógicas con las que crecimos como docentes practicantes, y un grupo de estudiantes que solo tenían una idea en

mente, hacer estas prácticas de la forma más exitosa posible, favoreciendo aprendizajes de calidad y experiencias de aprendizajes. En este marco, quisiéramos agradecer profundamente a cada factor importante de toda esta extensa experiencia, desde los docentes que trabajan sin horarios ni días para nosotros, como a nuestros compañeros de año que de forma colaborativa hicieron el camino más ameno. Hacer una mención especial también a nuestros docentes Co-formadores y Equipos Directivos de las Escuelas Asociadas que permitieron acceder a sus escuelas en este contexto tan adverso y hacernos sentir parte del proyecto. Asimismo, los agradecimientos a Rectorado de nuestro querido IES Lola Mora, por todo el acompañamiento en nuestras trayectorias estudiantiles.

A todos, muchas gracias por la colaboración

Bibliografía

Material disponible en los sitios:

Última consulta realizada el día viernes 23 de Octubre de 2020, en: https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/metodologias-activasen-el-aula-cual-escoger/

Última consulta realizada el día viernes 23 de Octubre de 2020, en: https://www.realinfluencers.es/2018/09/09/8-metodologias-profesor-sigloxxi-deberia-conocer/

Aprendizaje invertido Reporte Edutrends (octubre 2014).

Espejo, Roberto y Rafael Sarmiento (2017). Manual de Apoyo docente, Metodologías activas para el aprendizaje. Disponible en el sitio: https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizajedivertido/ Última consulta realizada el día viernes 23 de Octubre de 2020.

Material del Programa Nuestra Escuela- Programa Nacional de Formación Permanente- pág. 1 Ministerio de Educación Presidencia de la Nación CFE

Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Aprobado por Resolución CFE N°93/09

https://edu.gcfglobal.org/es/educacion-virtual/que-es-la-educacion-virtual/1/

Carrillo Ascensio, Yvon (julio 2015) Revista Letra en Psicoanálisis (LeP) / Vol. 1, No. 1 / La Virtualidad y la Modificación del Vínculo como Aspectos Esenciales en el Análisis de Subjetividades Contemporáneas. ·

Asistein, Juan Carlos (2007). Producción de contenidos para la educación virtual: guía de trabajo del docente contenidista. Biblioteca digital virtual Educa.

“Narración extrañada de una experiencia interdisciplinaria: EDI Misterio en la ciudad. Cuentos con detectives y comisarios”.

Autores:
Prof. en Letras Juliana Betancor
IFD 5 “Maestro Carlos Fuentealba”, plan 639- Profesorado en enseñanza primaria
Plottier, Neuquén.
julibetancor@gmail.com

Prof. en Geografía Marcela Alejandra Rey
IFD 5 “Maestro Carlos Fuentealba”, plan 639 - Profesorado en enseñanza primaria
Plottier, Neuquén
mrey1616@gmail.com

Abstract: El EDI “Misterio en la ciudad. Cuentos con detectives y comisarios,” propuesta interdisciplinaria de Literatura y Ciencias Sociales cuyo eje es el relato policial y la ciudad, nace en contexto de ASPO. Este espacio fue la primera experiencia completamente virtual en nuestro IFD, lo que necesariamente nos llevó a problematizar la planificación, a repensar nuestras prácticas, a reinventarnos, a extrañar la mirada sobre el lugar de las tareas: las actividades, modalidades, recursos, a re-construir un vínculo con las TIC y rediscutir medios y modo de comunicación.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, contexto socio-histórico- político, desafío didáctico, extrañamiento.

Narración extrañada de una experiencia interdisciplinaria: EDI Misterio en la ciudad. Cuentos con detectives y comisarios.

Mempo Giardinelli sostiene que “educación y lectura son derechos que el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos. En general hay acuerdo respecto a lo primero; pero no hay conciencia respecto del derecho a la lectura” (Giardinelli, 2006)[1]. También en que no basta con aprovisionar de lectura la sociedad sino que es necesario una docencia formadora. El autor destaca el rol de los/as docentes como los “encargados de restablecer la amistad superior entre la inteligencia y el libro, así como de recuperar el amor y el buen trato por nuestra lengua” (Giardinelli, 2006). En ese sentido, esta propuesta pretendió enriquecer y complementar las de Didáctica de la Lengua 1 y Lectura, escritura y oralidad, Análisis de las Experiencias en Disciplinas Escolares y Didáctica de las Ciencias Sociales 2.

Desde esos espacios se promueve la práctica de taller de escritura y lectura de textos literarios; la formación de lectores/as y la exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje según los contextos. Esto posibilita la unidad teoría/práctica, articulando la reflexión y la formación como principios. Ello implica, entre otras cosas, diseñar, elaborar e implementar proyectos que articulen los contenidos escolares, para que los mismos se constituyan en herramientas conceptuales que posibiliten a los y las docentes y estudiantes formarse para una potencial intervención didáctico-pedagógica. Así pretendemos fortalecer la formación integral y articulación de contenidos y prácticas sumamente enriquecedoras dada la posibilidad que ofrece la literatura como generadora de mundos posibles, mundos otros. Por su parte el género policial presenta, en su forma clásica, un problema deductivo, ocurre un crimen/delito en un lugar y en un contexto histórico que incide en los métodos de investigación. Es un género moderno que —como indica Borges— crea su propio tipo de lector, es así que es un género propicio y desafiante para

[1] Giardinelli, M. (2006). Volver a leer: propuesta para ser una nación de lectores, Buenos Aires, Edhasa.

formación de lectores y lectoras activos/as que puedan transitar las reglas que el pacto ficcional les propondrá.

En cuanto a la modalidad virtual sabemos que nuestra vida cotidiana y las más diversas prácticas sociales y culturales están hoy mediadas por las TIC y que dichas prácticas e interacciones, en variadas formas de comunicación e intercambio, se concretan a través de la lectura y escritura. A ello se suma – como docentes – el reconocimiento de lo indisociable de la lectura y la escritura, prácticas complementarias que, en entornos virtuales, potencian aún más ese rasgo de complementariedad. Así y todo, las TIC suelen emplearse de un modo limitado tanto en la vida del aula de primaria como en la de la formación superior. El actual contexto de pandemia nos exige salir a explorar qué potencialidades formativas hay más allá de nuestras zonas de confort; así, como una acción concreta en esa dirección y como forma de dar respuesta y contención a nuestro estudiantado, nació este EDI. Por lo expuesto y por la experiencia transitada consideramos que es pertinente compartirla en estas Jornadas en el eje “Prácticas de enseñanza y aprendizajes”

En el marco de la convocatoria a estas III Jornadas para narrar e investigar desde la experiencia elegimos usar la primera persona, creemos que hacer esta aclaración no es solo una aclaración vinculada a la gramática y a las formalidades de los géneros académicos, sino una que pretende dar lugar a una necesidad: contar, constar-nos, mirar, mirar-nos y explicarnos con otros/as para entender qué nos pasa cuando nos encontramos para aprender y enseñar en un contexto inédito.

En los orígenes de esta propuesta hay una demanda concreta de estudiantes de cuarto año y un compromiso asumido con ellas para presentar EDIs que les permitieran completar el plan de estudios y graduarse este año. Cuando se presentó el ASPO y la suspensión de actividades presenciales nos encontramos con el desafío de honrar la palabra y de llevar adelante un proyecto completamente original en nuestra trayectoria docente y en nuestra institución. Ello nos llevó a repensar los temas/ejes, las tareas: las actividades, modalidades y recursos, los tiempos de enseñanza y de aprendizaje y el saber

hacer en la virtualidad. Es así que establecimos como destinatarios/as estudiantes del IFD 5 inscriptos en ateneos y Residencia 2 y como contenidos:

- El relato policial: orígenes, continuidades y rupturas en el policial argentino.Temáticas, personajes, el papel de la cuidad, métodos de investigación. Lectura de cuentos representativos del género.
- Las ciudades como espacios dinámicos y en constante transformación. Ciudades: ¿escenarios de delitos?, ¿espacios habitables?

Si bien estos temas no estaban en nuestro horizonte presencial, consideramos que desde la virtualidad y la "soledad" del hogar debíamos ofrecer lecturas estimulantes, experiencias otras, tanto para las estudiantes como para nosotras. Dado que todo era un desafío encaminamos una propuesta interdisciplinaria que nos permitiera ir un poco más allá en el diálogo entre las disciplinas: hasta el momento no se había llevado adelante en nuestra institución una propuesta articulada entre Literatura y Ciencias Sociales.[2]

De entre otros propósitos de orden disciplinar, que no mencionaremos aquí, referiremos aquellos que dan cuenta del entramado con el contexto:

- Mantener y crear formas de sostenimiento del vínculo pedagógico con nuestro estudiantado a efectos de evitar la deserción y sostener la motivación que se observó en el taller de inicio.
- Animar interacciones grupales, fortaleciendo el respeto, la escucha y la construcción de nuevos aprendizajes con otro/a.
- Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas docentes al proponer la planificación, la coordinación y la ulterior evaluación de un proyecto de promoción de la lectura literaria (modalidad virtual)
- Implementar el uso de los equipos portátiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje para promover el trabajo en red y colaborativo, la

[2] Observamos que una vez desarticulada la práctica de "dar cuentos para…" suele instalarse la representación de la literatura como objeto aséptico, aislado y desvinculado de los demás discursos sociales y sus circunstancias. Con este EDI intentamos una práctica dialógica y solidaria entre las disciplinas en la que ningún objeto de estudio quedará subsumido o pretextado por el otro.

discusión y el intercambio entre pares y la realización en conjunto de propuestas.

- Estimular la búsqueda y selección crítica de información proveniente de diferentes soportes, la evaluación y validación, el procesamiento, la jerarquización, la crítica y la interpretación.
- Fortalecer formas de trabajo interdisciplinarias, que enriqueciendo la singularidad de cada disciplina, invite a nuevas construcciones colectivas.

¿Cómo lo llevamos adelante, qué aspectos de nuestra propuesta y nuestra práctica fuimos repensando y rediseñando en el hacer?

Estos propósitos están atravesados por inquietudes e incertidumbre. Entre las principales preocupaciones que teníamos mientras pensábamos nuestra propuesta podemos mencionar: la comunicación con los/las estudiantes para que no se produjeran situaciones de exclusión y la ausencia de un marco normativo que nos respaldara. ¿Cómo las saldamos? En cuanto a la comunicación y circulación de la información realizamos una invitación por plataforma institucional a un encuentro por Jitsi a modo de presentación del Espacio de Definición Institucional y una grabación del equipo docente que enviamos por Whatsapp al grupo de estudiantes que necesitaba cursar al menos un EDI.[3] En cuanto al marco normativo, transparentemos su ausencia con el estudiantado y acordamos confiar en que en algún momento se establecería, asimismo cuando presentamos y defendimos el proyecto en el Consejo Académico obtuvimos el respaldo institucional.

¿Qué dinámicas y metodologías nos dimos? En una primera instancia haremos referencia a lo que planificamos y, en una segunda, a lo que realmente sucedió, luego socializaremos nuestras conclusiones y nuevos interrogantes. Planificamos:

- Dos encuentros semanales de tres horas cátedras durante cinco semanas, más uno de presentación del TPI. Este plan contempla un encuentro virtual semanal y uno de lecturas y consultas también por

[3] Se inscribieron 24 estudiantes de las que 20 finalizaron el cursado.

semana, este último a coordinar con el grupo. Asimismo se planea uno o dos encuentros presenciales para acreditar y socializar la propuesta.

- Encuentro virtual semanal: jueves de 10 a 11 horas para explicar marcos teóricos y actividades a modo de presentación y explicación general.
- Las actividades propuestas se podrán trabajar en forma individual, en dupla o en trío. El trabajo en grupos permitirá que se conecte al menos una integrante del equipo.
- Consultas por el grupo de whatsapp en días y horarios fijos para favorecer la sistematicidad y el intercambio grupal.
- Consulta permanente en el foro o la mensajería interna del aula virtual.

- Plataforma institucional: medio en el que oficializaremos las propuestas, el envío de material bibliográfico/cibergráfico seleccionado, las entregas de trabajos prácticos y foros de discusión.

¿Qué sucedió en el andar, compartir y repensar con el grupo la experiencia de enseñanza aprendizaje?

- Los tiempos del plan de trabajo se duplicaron literalmente[4]. Nuestro desafío innegociable fue sostenernos en el uso de las TIC, apostar al diseño de recursos que las estudiantes luego pudieran llevar al aula de primaria. Tomar esta salida de la zona de confort como una oportunidad nos llevó a involucrarnos en el diseño del aula virtual de nuestra plataforma, a perder el miedo a tocar, abrir pestañas, buscar y compartir de un modo vertiginoso y nuevo. Fue así que implementamos cada quince días un conversatorio sincrónico en el que docentes y estudiantes compartimos no solo el trabajo solicitado sino también el proceso de elaboración, investigación, dudas y aciertos entre otros puntos. Como grupo teníamos la necesidad de explicarnos, contarnos la experiencia para entendernos y encontrarnos en un espacio nuevo en constante reconconfiguración en cuanto a lo vincular, metodológico y soportes de vehiculización. Una vez superada la catarsis inicial estos

[4] La reunión informativa tuvo lugar el 22 de mayo y el coloquio final el 29 de setiembre,

conversatorios dieron paso a verdaderos y ricos laboratorios de análisis y proyecciones de experiencias educativas, tal es así que superamos ampliamente el horario pautado. Serendipia.

- Habilitamos encuentros a través de minitutorías con cada uno de los equipos de trabajo para acompañar desde las particularidades y/o dificultades que fueron surgiendo. Este encuentro nos permitió recuperar, en cierto modo, el vínculo y el espacio que se genera en el edificio escolar cuando nos cruzamos en los pasillos o nos encontramos en SUM, cuando aparece el "Chicas/profes, tienen un minutito que necesitamos comentarles algo".
- Realizamos el reglamento/pautas de funcionamiento del grupo de whatsapp: pusimos en tensión los tiempos y modos de comunicación propios del hecho educativo con la inmediatez y modos de comunicación cotidianos de los grupos de whatsapp, los límites y diferencias entre los usos cotidianos, domésticos y privados del celular ahora compartidos con el EDI.
- La plataforma institucional se convirtió en nuestro edificio. Allí subimos las clases, actividades y materiales que el grupo podía descargar y trabajar sin necesidad de estar conectado. Las estudiantes entregaron sus trabajos en la pestaña correspondiente al seguimiento de cada clase y en el foro correspondiente a cada tema. Esto último permitió al grupo clase acceder a las producciones de los grupos de trabajos, recuperarlas en los conversatorios y enriquecer las producciones con los aportes que fueron surgiendo.
- El EDI se acreditó en la virtualidad.

Hasta aquí hemos referido lo nuevo, aquello que se entramó con lo viejo. Creemos que el aporte principal de nuestro trabajo es, indiscutiblemente, del orden autorreferencial, introspectivo: seguimos transitado un intenso ejercicio de revisión, deconstrucción y análisis de la experiencia. "Extrañar la mirada" fue una especie de mantra. Recuperando el método de los detectives y comisarios de los cuentos trabajados, "extrañamos" la mirada sobre los componentes de hecho educativos, sobre cada decisión y cada proyección; así:

- Problematizamos las múltiples dimensiones del tiempo pedagógico: la nuestra, la de nuestras estudiantes, la de nuestra institución, la del CPE y la del Consejo Federal.
- Nos preguntamos sobre la escuela en la que se van a insertar nuestras estudiantes. En el entramado de lo nuevo con lo viejo es importante no perder de vista el aspecto situado de las propuestas. La problematización del ambiente alfabetizador fue recurrente, muchas presentaciones contemplaron la modalidad presencial y la modalidad virtual.
- En relación al punto anterior, dimos un giro en la formulación de las consignas y actividades. Las estudiantes generaron recursos multimediales sumamente potentes articulando temas, marcos teóricos y tecnologías aplicadas a la educación. Rediscutimos los modos de aprender, el aprender haciendo cobró centralidad, las horas de lectura de textos fueron desplazadas en gran parte por horas de exploración en redes y realización de recursos interactivos.
- Cuestionamos los límites y alcances del docente dado que nos vimos interpeladas por cuestiones del orden superestructural como la conectividad, caminamos en el filo excluir si hacemos y de excluir si no hacemos.

“Los caminos de los practicantes en el territorio salteño (N'äyhäy ta lhayelhtejehen iyhäj ta häpehen saltenos). Una experiencia formativa de prácticas y residencias”.

Autores: Elizabeth Carrizo (eycarrizo@yahoo.com) - María Sira Tabarcache (msiratab@gmail.com) - María Elvira Giménez (maelgim426@gmail.com)
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR SALTA

Resumen Analítico

El presente trabajo tiene como propósito la presentación del programa provincial Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico a través de una experiencia particular llevada a cabo en Misión Chaqueña de la mano de tres intrépidos estudiantes del cuarto año del Profesorado en EIB. Experiencia que puso el cuerpo para que se materialice el Programa Integral antes mencionado. Esta propuesta permitirá activar a través de una necesidad real el trayecto de las prácticas y residencias, adecuando el mismo a los nuevos escenarios que hoy la pandemia pone en agenda como un gran desafío a la educación.

Palabras Claves: Prácticas docentes –rol docente - Enseñanza - nuevos escenarios - revinculación pedagógica.

ALGUNAS NOTAS INICIALES PARA DEFINIR EL PROGRAMA

Pensar resolver las prácticas y residencias en tiempos de incertidumbre y de ASPO en el marco de una pandemia mundial muchas veces inmoviliza, a veces simplemente porque se lo piensa , desde el lugar de los docentes, porque se debe cerrar un ciclo o desde la necesidad de cumplimentar un requisito de acreditación importante para culminar una carrera; pero cuando se lo piensa desde el pedido implícito o desde la mirada inocente de un niño a quien la pandemia lo dejó con un vacío que es casi imposible de llenar, porque no hay tecnología que supla el rol de la escuela , o actividades que se puedan realizar porque se tienen la competencias para hacerlas de forma autónoma, o porque no hay adultos disponibles para enseñar lo que la escuela enseña… entonces se generan movimientos insospechados… a veces desde los propios protagonistas de la escena educativa: los estudiantes de carreras de formación docente, en este caso, alumnos originarios de Misión Chaqueña. Ellos nos han enseñado, a partir de su disposición activa, a poner en práctica conceptos importantes, como los de flexibilización, predisposición y compromiso, para actuar de manera efectiva en este contexto incierto.

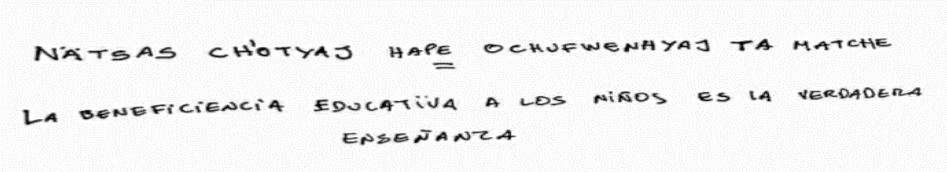
Los roles estelares de esta experiencia los tienen Alcides, Marcos y Samuel, quienes han liderado esta épica pedagógica que nos ha conmovido profundamente, que ellos han llamado N´Ätsas chótyaj[1] y que hoy queremos compartir puesto que dieron forma a un programa de revinculación y acompañamiento pedagógico que posibilita poner nuevamente en movimiento las prácticas y residencias educativas en nuevos escenarios. Jóvenes pujantes que han desafiado a la pandemia y a la inercia que la misma impuso, no tan solo para ellos, en su trayectoria académica, sino para un puñado de chiquitos de su comunidad los han hecho redescubrir sus ganas de seguir la carrera docente, cuando por primera vez, al visitarlos, corrieron hacia ellos y fundidos en un abrazo se les escapó la palabra ochjcha[2]!!. Esto es lo que representa para ellos la figura del maestro, esto es lo que todos los profesorados propician año a año

[1] *N´Ätsas chótyaj que significa "*ayuda para los niños" o en una traducción bien similar sería " Ángel de la guarda" en wichi

[2] Ochjcha: significa papá en wichi.

en sus trayectos formativos, pero que ellos hoy redescubrieron en espacios similares pero fuera de la escuela y con un compromiso ético político para con la comunidad.

CORPORIZANDO EL PROGRAMA EN TERRITORIOS REALES



Para llegar allí, al lugar donde nuestra propuesta tomó cuerpo, debemos recorrer un largo camino, que poco a poco comienza a dejar de lado los centros urbanos para comenzar a encontrar en el corazón del monte pequeñas localidades con toques característicos que conforman la geografía salteña. Un dato que nos indica que nos estamos acercando a estas localidades se vincula con la temperatura, partiendo de 24 o 25 grados y llegando conforme se avanza en los kilómetros a los 40 o 45 grados y subiendo. La mirada se nubla, los paisajes se desdibujan con el calor, el monte aparece en su magnitud. El Ifwala3 está rojo, caliente y persevera hasta las 20 o 21 horas en el cielo. Finalmente aparece como una gran víbora marrón el río Bermejo, lo cual nos indica, mirando a los pescadores en la orilla, que ahí nomás esta Embarcación. En la ruta podemos ver apostados en pequeños puestos a los pueblos originarios vendiendo sus características artesanías, tejidos en chaguar y mesas y sillas en madera. Sí, ya estamos en Embarcación, sede del instituto N° 6015. Pero no es allí adonde queremos llegar, solo haremos un alto para recobrar fuerzas, refrescarnos y seguir el camino.

Misión Chaqueña está enclavado en el monte chaqueño, el cual da su nombre a la comunidad aborigen colonizada por un grupo de misioneros anglicanos en 1914. Se encuentra hacia el nordeste de Salta, muy cerca del límite con Formosa, a cinco kilómetros de la orilla este del río Bermejo, hasta donde llega su jurisdicción. Está a 45 km de Embarcación, pero por lo aislada y diferente parece estar mucho más lejos. El N'ayij4que lleva a la comunidad es de tierra, señal de que el asfalto, el agua corriente, las cloacas y el gas natural quedaron

[3]Ifwala: significa Sol en wichi
[4]N'ayij: significa camino en wichi.

atrás. Tras las huellas de viejos ómnibus, que circulan tres veces al día, se accede a la misión que, si es de noche, puede distinguirse por un escaso tendido eléctrico que zigzaguea entre el conjunto central de las casas. Pero lo que confirma que uno está pisando tierra wichi es ese inconfundible perfume que caracteriza a Misión Chaqueña, el del palo santo. Es una de las nobles maderas salteñas que, en manos de estos pueblos se convierte en transmisor de su cultura. No en vano terminan siendo el pico, las plumas o las patas de bellísimas representaciones de pájaros y aves que habitan el monte.

Es en este lugar donde inquietos jóvenes líderes comunitarios, comenzaron a agitarse en la quietud impuesta por la pandemia. En esta historia resuena fuerte la presencia de Leonardo Pantoja quien está al frente de la universidad del monte. Leonardo, por crear algo en medio de la nada, es promotor de una pueblada ganando un predio a una multinacional. Quería crear allí un ámbito de formación para sus jóvenes, o para encuentros culturales, naciendo la UNIVERSIDAD DEL MONTE[5]. Hoy la cruda realidad de la zona planteó la aparición de un comedor donde se alimenta a 60 chicos.

[5]La Universidad del Monte es un proyecto apoyado por Deuda Interna en territorio Wichí que deriva de la Escuela de Capacitación de Dirigentes Indígenas del Chaco Salteño.
Nuestra institución ha sido cofundadora de este proyecto en la Comunidad Wichí de Misión Chaqueña pero sólo acompaña el proceso que llevan adelante las comunidades aborígenes en pleno ejercicio de su autodeterminación.
Esta iniciativa surge por necesidad de las comunidades de disponer de un lugar de encuentro y capacitación que les permita recuperar y revalorizar los intereses propios de su cultura y comunidad.

El encuentro de Leonardo con tres alumnos del lugar que cursan en Embarcación PROFESORADO DE EIB da inicio a una conversación que da cuenta de la necesidad de los niños de continuar con su formación puesto que: *"(…) estos chicos están muy a la deriva, recibiendo cartillas y tareas pero solo en lengua castellana, materiales con una doble complicación, por un lado las familias no son bilingües y tampoco alfabetizadas, lo que implica que se sientan muy perdidos y al margen del sistema.Nosotros somos muy afectivos, de abrazarnos, los chicos se emocionaron y comenzaron a tirarse encima, tratamos de darles distancia, y a la vez nos dolía porque debíamos mantener el protocolo. Incluso escapábamos, uno de ellos le decía a mi compañero ochjchá, papá, le decía, nosotros pudimos vivir esa sensación del rol de maestro, es algo tan hermoso, más allá de todo, que a veces nos cuesta volver, traer las cosas, es algo tan gratificante cuando el niño te abraza, que más allá de esta situación muestra un amor…*[6]*"*

[6]Entrevista a ALCIDES alumnos del Profesorado de EIB N° 6015, Embarcación.

Diez son los alumnos originarios de misión chaqueña que cursan el Profesorado EIB en la localidad de Embarcación, están ya transitando el cuarto año, de este grupo se destaca el interés y compromiso con su comunidad Alcides, Marcos y Samuel. Son ellos quienes les plantean a sus profesoras de prácticas que necesitaban hacer algo porque sentían que perdían el ritmo que ellos traían cuando estaban en la presencialidad. “Los chicos de las comunidades son muy aplicados” nos cuenta su coordinadora institucional. Nos ayudaron mucho los conversatorios de EIB en los que participamos, trasladar el curriculum a lo que el contexto nos pide, de allí partió la idea. Pero fue importante no quedarse solamente en las cartillas y se ponen en contacto con el Dr. Franco, el médico del lugar quien les enseñó cómo prevenir el contagio del COVID, y todo esto lo tradujeron a su lengua materna. El Dr. Afirma que el compromiso de los chicos es terrible y que estos se siguen enamorando de la realidad que caminan a diario desde que nacieron en el lugar. Marcos sostiene que: *“es importante conocer acerca de este virus, si bien no está acá, pero ya está llegando. Primero en embarcación, ahora ya tenemos noticias de que está en Carboncito, en Hickmann, en Lozano y se acerca cada vez más. Hubo una mortandad en la comunidad. Si el virus entra en nosotros, que no tenemos salita ni médicos, que va a ser de nuestra comunidad. Es por eso que este paraje estará cerrado hasta tanto todo pase”*[7]

[7]Entrevista a Marcos, estudiante del Profesorado EIB N° 6015

Nuestra curiosidad para poder imaginar sus rutas nos llevan a indagar acerca de su rutina de vinculación pedagógica. Es Alcides quien nos dice que deben dividir a Misión Chaqueña en dos a modo de una mejor organización logística: la parte donde está el pueblo que es donde viven ellos, que no caminan casi nada, pero luego tienen la parte sur de Misión Chaqueña que queda casi a la vera del Río

Bermejo y para ahí si se camina mucho, casi tres kilómetros, bajo un sol que es fuerte, pero que esto se ve recompensado por la espera alegre de todos los niños del lugar. Incluso en algún momento, tuvieron que suspender las visitas porque esto del virus se puso feo, pero los mismos chicos iban a nuestras casas a buscarnos, por decirlo de alguna manera a reclamarnos y preguntarnos porque dejamos de ir. Y esto me llego al alma, estoy esperando que mis profesores nos autoricen para seguir con la continuidad. Tranquilos ya vamos a volver, les decíamos siempre. Y es en este proceso que nos pusimos a pensar.

Acá los chicos no disponen de teléfonos, acá la carencia se nota. Es difícil. La única alternativa efectiva es tener una clase presencial. Las cartillas que enviaban sus respectivos maestros, nos sirvió, además para que no exista un choque de enseñanza, porque si no van a decir que uno hace una enseñanza a contramano, lo que hacíamos es ayudar a terminar su cartilla. No es que hacemos la tarea de los chicos, sino que explicamos lo que dice la cartilla, pero en wichi, y en ese sentido estamos empleando también lo que es la interculturalidad. En eso es tan efectivo ser maestro bilingüe, la comunicación es muy fluida, más allá que los conceptos científicos o enciclopédicos sean difíciles buscamos la forma de interpretar para que los niños traten de comprender lo que dicen sus cartillas.

Alcides, Marcos y Samuel afirman sin duda alguna que una vez egresados se quedarán a trabajar en su comunidad: *"(…) si, no hay duda, no hay duda, dicen,*

hasta siempre yo digo, sea lo que me toque, la comunidad wichi ya sea que no sea mi lengua, yo pienso que un maestro intercultural se tiene que adaptar no?, se tiene que adecuar al contexto que le toque. Por ejemplo cuando tuvimos que aprender la lengua ava guaraní, cuando me puse a pensar como hago para aprender, porque era muy difícil, bueno yo consulté con mi mamá que ella también es wichi, de Formosa, y que también tiene otra forma de hablar de dialecto, pero que también maneja fluidamente otras lenguas que es de acá. Y le pregunté, y me dijo bueno mi abuela…..y vamos pasando de generación en generación. A la lengua ya sea de otras etnias, tienes que amarla, cuando amas esa lengua la aprendes de manera fluida. Lo tomas como algo que vas a necesitar y que de alguna forma vas a comunicarte con los demás. Hasta sorprendí a mi profesora porque aprendí mucho los números, las letras, todo en ava guaraní."

Cabe preguntarnos ahora, en el marco de nuestra experiencia, de qué manera

esto que parece ser una experiencia sociocultural se vincula estrechamente con lo pedagógico, con la enseñanza y con el aprendizaje. Alcides nos cuenta que sus profesores de la práctica no son del lugar, son de Embarcación o de zonas cercanas, pero que vía telefónica, obtuvieron el permiso de la profesora y una nota de presentación. Con esa nota se acercaron a la directora de la escuela de Misión Chaqueña, y es esta directora quien hace de "co formadora", puesto que las maestras tampoco son nativas del lugar y tienen su residencia en otros lados.

Seguramente, este puñado de jóvenes proactivos, ha estudiado en las aulas del profesorado algunas premisas que se deben considerar para una educación inclusiva; habrán aprendido que "… *La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad*…También que "…*Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural*. *Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar - incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad- y otros problemas de la sociedad.* Seguramente también han abordado que *"…El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres - u otras personas encargadas de ellos- se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante…"*[8]

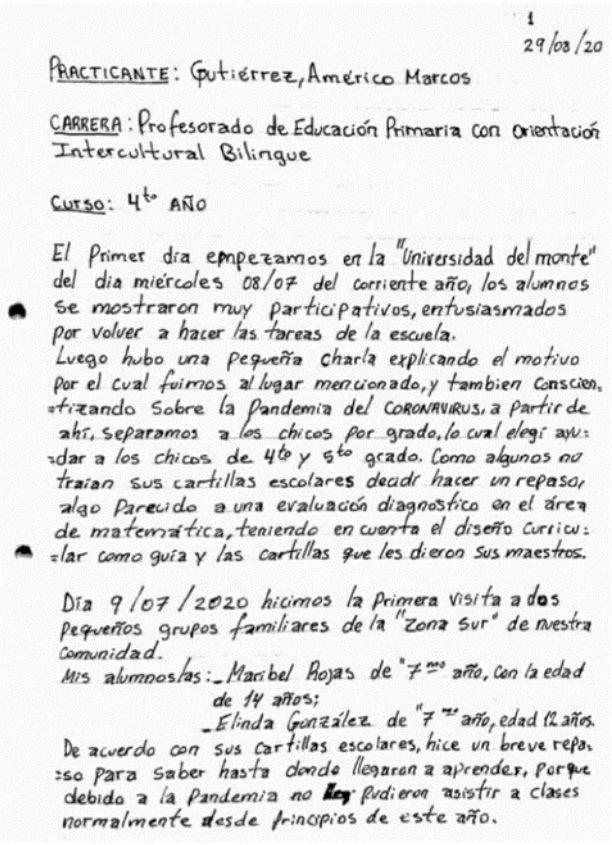
[8]**Organización de Estados Iberoamericanos**. Para la educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración Mundial sobre educación para todos"Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Cap. 5 y 6

Indudablemente, Alcides, Marcos, Samuel y algunos estudiantes más, se han dado cuenta en la práctica misma y ante la necesidad de continuar con el ritmo impreso por la educación formal, que efectivamente, para hacer realidad los principios de una educación para todos, es importante que cada integrante de la sociedad contribuya desde sus lugares para satisfacer las demandas básicas de aprendizaje de la comunidad. Allí, se dieron cuenta que la escuela sola no puede trascender algunas barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Asimismo, tomaron conciencia que ellos, como integrantes de esa comunidad pueden aportar a la solución de una problemática muy sentida e histórica, como lo es la enseñanza de los contenidos de la educación primaria en su lengua materna.

Cambia todo al no estar en la escuela, y por ende la planificación se modifica totalmente. *"Por ejemplo en este caso el contexto donde nosotros nos ocupamos, el contexto de los chicos, es complicado. Nosotros notamos que las propuestas formativas no van acorde a los grados que queremos seguir. Por ejemplo en el curriculum para un niño de primer grado tendría que estar sabiendo vocales, abecedarios y los números, pero resulta que acá deben bajar un escalón menos, resulta tedioso y trabajoso porque con estos chicos habría que empezar de cero. Por ejemplo en la zona sur, en esta parte a los chicos se les dificulta más todavía, hasta los padres son analfabetos, les preocupa no poder ayudar a sus hijos, porque ni ellos saben los números. En esta parte hay que trabajar más pero debemos bajar un escalón, para estar al nivel del curriculum. Sería mucho más fácil si además el material está en formato bilingüe. Facilitaría la enseñanza"*[9].

[9] Alcides, alumnos del IES N° 6015, Embarcación.

Evidentemente esta experiencia enseñó a los estudiantes que ningún aula es homogénea; que pretender que podemos enseñar a todos lo mismo en un mismo grado, es eso: una pretensión solamente. Compartir con los niños y niñas, indagar sobre sus saberes previos, escuchar sus preguntas, orientar sus inquietudes, despertar el interés por algunos temas, ha hecho que los futuros maestros se dieran cuenta de manera palpable que allí aplican los conceptos del enfoque pedagógico de la diversidad, porque eso que estaban vivenciando es la heterogeneidad, la diversidad misma, condición inherente de todo ser humano y que se constituye en un valor que toda sociedad debe respetar.



1
29/08/20

PRACTICANTE: Gutiérrez, Américo Marcos

CARRERA: Profesorado de Educación Primaria con orientación Intercultural Bilingue

CURSO: 4to AÑO

El Primer día empezamos en la "Universidad del monte" del día miércoles 08/07 del corriente año, los alumnos se mostraron muy participativos, entusiasmados por volver a hacer las tareas de la escuela.
Luego hubo una pequeña charla explicando el motivo por el cual fuimos al lugar mencionado, y tambien Concien-tizando Sobre la Pandemia del CORONAVIRUS, a partir de ahí, separamos a los chicos por grado, lo cual elegí ayu-dar a los chicos de 4to y 5to grado. Como algunos no traían sus cartillas escolares decidí hacer un repaso, algo Parecido a una evaluación diagnostico en el área de matemática, teniendo en cuenta el diseño curricu-lar como guía y las cartillas que les dieron sus maestros.

Día 9/07/2020 hicimos la primera visita a dos pequeños grupos familiares de la "Zona Sur" de nuestra Comunidad.
Mis alumnos/as: _Maribel Rojas de "7mo" año, con la edad de 14 años;
_Elinda González de "7mo" año, edad 12 años.
De acuerdo con sus cartillas escolares, hice un breve repa-so para saber hasta donde llegaron a aprender, porque debido a la Pandemia no pudieron asistir a clases normalmente desde principios de este año.

Merieu (2005) se pregunta cómo hacer trabajar juntos a los diferentes, para lo cual plantea la necesidad de generar un diálogo genuino entre las diversidades, que implique también salir de la escuela e interactuar con otras personas y realidades. No alcanza con reconocer que somos diferentes; también necesitamos definir cómo ponemos en conversación esas diferencias para lograr un mundo mejor en el que se tiendan puentes y se disminuyan las brechas sociales.10

Aquí los jóvenes aprendieron que la flexibilidad es fundamental; que es imprescindible tener en cuenta las características del entorno, de los sujetos, de los materiales, etc. Y adaptarse, y crear a partir de ello, a dar soluciones, a plantearse toda dificultad como un desafío. Dice Anijovich (2016, pág 36) *"… las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de flexibilidad, implican*

[10] En Anijovich, R. "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad" Pág. 26. Bs. As. Paidós 2016

diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y los recursos en función de los que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender, requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad…".

Los estudiantes de formación docente también pudieron aprender en situación de práctica, el rol relevante que juegan las emociones en el aprendizaje y puntualmente éste en la escuela. Las ideas de seguridad, contención y afecto son esenciales para que la mente se abra al desafío del aprendizaje. Asimismo, también las emociones tienen una gran influencia en la perdurabilidad de ciertos saberes en el tiempo. La fuerte presencia del vínculo, construido hasta en la escuela, debe ser re pensado, puesto que el mismo posibilita la afectación con el otro, y las posibilidades de generar experiencias educativas potentes.

Es en este sentido, que remarcan la importancia del AFECTO presente en la

relación con el maestro, sumando también a los padres que se sienten a gusto con la presencia de este. *"Cuando nos ven llegar desde lejos, empiezan a correr, a preparar las sillitas y a limpiar bajo el árbol. Acá el sol es muy fuerte, y aunque vamos muy temprano, igual tenemos que refugiarnos bajo los árboles. Son los padres quienes nos ambientalizan el lugar al momento de enseñar a los chicos. (…) Comenzamos a las 9 y terminamos antes de las 12, pero a veces los chicos están entretenidos, pareciera que tienen bien cargadas las pilas y entonces extendemos un poquito más, pero no siempre nosotros tenemos las pilas cargadas, a veces se nos descargan. Creo que este es el precio de ser profesor, sería bueno tener baterías de repuesto*[11]*.*

Muchas veces en estas comunidades, donde no siempre tienen un plato para comer, asisten a la escuela solo para alimentarse. "*Por eso nosotros aprovechamos el lugar de encuentro y nos metemos para poder enseñar. Sabemos que hay un tiempo de enseñar, pero los chicos saben que luego vendrá la comida. Muchas veces cuando se acerca la hora del almuerzo, percibimos en*

[11] Entrevista a Alcides, alumnos IES N° 6015.

los rostros de los padres la incomodidad de no saber si invitarnos o no a la mesa. Nosotros nos anticipamos y les decimos que ya nos estamos yendo y que sigan tranquilos.[12]*"*

En la ciudad, desde la experiencia transitada en la no presencialidad de estos y otros jóvenes, nace el Programa de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico - RRAP.

El presente programa de acompañamiento tiene como propósito el abordaje de un doble objetivo: por un lado se busca re vincular a los estudiantes en situación de riesgo o vulnerabilidad de los niveles obligatorios cuya situación particular les ha obstaculizado establecer el vínculo pedagógico con la escuela, resultando en la interrupción de su trayectoria estudiantil. Por otro lado, en el caso particular del nivel superior, se pretende una alternativa formativa que se adecue a los tiempos de ASPO Y DISPO en el marco de la Pandemia que posibilite transitar y concluir los trayectos de prácticas docentes, particularmente en 3°, 4° y 5° año de los profesorados.

Las regulaciones emanadas de la Resolución 373/2020 del CFE y las Disposiciones N° 38, 50, 54, 72, 73, 74, 75 y 76 de la DGES no definen marcos que encorsetan las prácticas institucionales sino que recomiendan "la creación de condiciones de posibilidad para el desarrollo en diferentes escenarios", los cuales deben ser lo suficientemente flexibles y versátiles como para acomodarse a las distintas contingencias. Específicamente la Resolución 373/2020 habilita posibles escenarios para las distintas dimensiones que involucran a las prácticas educativas, particularmente en cuanto a la evaluación y acreditación.

[12] Entrevista a Alcides, alumno IES N° 6015.

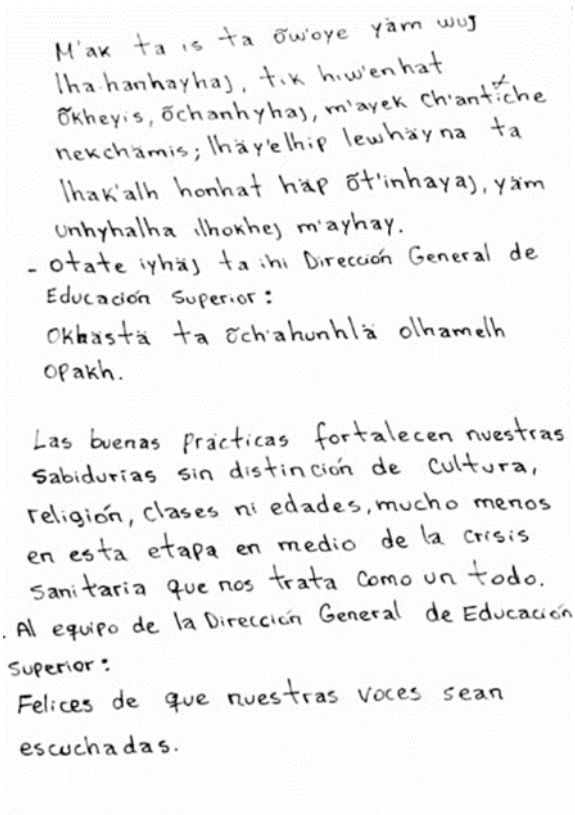
Este es el marco en el que se origina esta propuesta vinculada a establecer puentes de articulación entre niños y jóvenes, en condiciones de vulnerabilidad, y la escuela: vinculando trayectorias, reconociendo los diferentes puntos de partida de los alumnos al momento de vincularse con las propuestas escolares, disponiendo las medidas tendientes a brindar múltiples oportunidades para apropiarse del conocimiento y generar mejores condiciones para que los estudiantes construyan trayectorias integrales y continuas. Este es el desafío que se le presenta a los IES para que en los espacios de prácticas y residencias (3, 4 y 5) puedan (re)pensarse nuevos lugares de construcción del conocimiento, que van más allá de los muros de la escuela, tal es el caso de Alcides, Marcos y Samuel.

Pensar en este nuevo formato hizo necesario el establecimiento de tiempos y espacios de trabajo comunes y nuevos que posibiliten construir acuerdos, diseñar proyectos y actividades en función de las trayectorias de todos los estudiantes y los nuevos escenarios. Desde la DGES y el observatorio de prácticas y residencias se ha conformado un equipo integral para dar curso a propuestas inclusivas y articuladas, conjuntamente con las Secretarías de Gestión Educativa, Planeamiento Educativo, Políticas Socio Educativa y las direcciones de nivel, que sean significativas y formativas de manera tal que impacten positivamente en las trayectorias estudiantiles de los participantes de esta iniciativa.

En este contexto de PANDEMIA, RRAP (redes de re vinculación y acompañamiento pedagógico) cobra sentido y fuerza puesto que cada docente forma parte de una cadena de eslabones que deben conectarse en forma espiralada para dar sentido a la trayectoria individual de todos los estudiantes. Es por ello que el presente programa está pensado como una estrategia de Política Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta para el nivel superior, orientado a fortalecer la trayectoria

formativa de los estudiantes del mencionado nivel, y al mismo tiempo tender puentes de igualdad en los niveles obligatorios.

En esta línea resulta importante sostener, acompañar, guiar a los practicantes y residentes que se están iniciando en el oficio de enseñar con propuestas pertinentes a los nuevos escenarios, desde un trabajo plural y colaborativo. Por ello, planificar su trayecto formativo requiere del diseño de acciones conjuntas entre las Direcciones de Nivel, el ISFD, escuelas asociadas, municipios, y Secretaría de políticas socio educativas que busquen impulsar este trabajo en equipos, los procesos de pensamientos compartidos, documentar y sistematizar las experiencias/acciones que se desarrollan en las prácticas de enseñanza, tendiendo puentes entre la escuela y los sectores de mayor vulnerabilidad social, que nos posibiliten la producción de conocimientos y saberes en contextos extraordinarios, que puedan ser socializados a partir de documentaciones narrativas. Al mismo tiempo la experiencia debe transformarse en insumo necesario para proyectar futuros escenarios de prácticas y residencias en los equipos de docentes formadores.



Es necesario seguir construyendo, hoy más que nunca, sólidas redes interinstitucionales que vayan más allá de las escuelas asociadas involucrando a la comunidad toda para afianzar el diálogo y las responsabilidades en relación a la educación de las nuevas generaciones, debido a que cada uno de estos “nuevos escenarios” tiene características propias que nos posibilitarían reinventar las prácticas para esta nueva normalidad que se avecina y que es siempre dinámica.

Avanzar y profundizar en esta línea de trabajo colaborativo, parafraseando a Carlos Skliar, podemos decir que sostener la tensión entre *el contraste de un mundo seguro y asegurado y un mundo inseguro e inestable no deja de ser un punto de partida para pensar la existencia singular/plural. En este sentido la "respuesta a un mundo en llamas o que tambalea requiere de gestos colectivos y no individuales".* Por ello pensar el trayecto de prácticas, específicamente 3, 4 y 5, siendo los espacios más complejos de organizar y resolver en esta incertidumbre, implica asumir responsabilidades y acuerdos interinstitucionales en su planificación, posibilitando que los formadores, practicantes y residentes aborden desafíos formativos y generen espacios reflexivos que les permitan construir nuevos saberes para afrontar los desafíos de enseñar y aprender.

A MODO DE ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Desde la gestión, pensar nuevas propuestas para las prácticas y residencia en tiempos de no presencialidad nos lleva inevitablemente a preguntarnos los motivos por los que no podemos pensar modos alternativos de trabajo en nuevos escenarios y algunas prácticas potentes que se originan desde la demanda concreta y toman forma en conjunto con los actores intervinientes.

¿Será que esta imposibilidad se vincula con el hábito de trasladar el rol de la escuela hacia otros ámbitos (televisión, redes sociales, radio, juegos) que no nos dejan margen para analizar los intersticios posibles que puedan atender demandas reales desde lo singular y concreto?

¿Qué motivaciones se ponen en juego para diseñar estrategias pertinentes para dar respuesta a las necesidades de una comunidad apremiada por la desvinculación de la escuela ?Es factible pensarnos y (re) construir los espacios de las prácticas y residencias desde los lugares de la no presencialidad en la escuela? Estaremos los profesores de los trayectos de las prácticas dispuestos a generar modos de acción en los nuevos escenarios que se nos presentan? Ese es hoy nuestro desafío principal. Seguimos pensando

Bibliografía

ALLIAUD, A. Y D. SUÁREZ (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA, CLACSO.

ANIJOVICH, R. , CAPELLETI,G., MORA, S. Y SABELLI, M.J. (2018) "TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA. DISPOSITIVOS Y ESTRATEGIAS. ED.PAIDÓS. BUENOS AIRES.

ANIJOVICH, REBECA. (2016)." GESTIONAR UNA ESCUELA CON AULAS HETEROGÉNEAS. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA DIVERSIDAD", ED. PAIDÓS. BUENOS AIRES.

BISQUERRA, RAFAEL. (2017). " 10 IDEAS CLAVES. EDUCACIÓN EMOCIONAL". NOVEDUC. GRAÓ. BUENOS AIRES.

BOLÍVAR, A. (2002) ¿De nobisipsissilemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa 4 (1). Consultado el 29 de agosto de 2020: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4n°1/contenido-bolivar.html

CARRIZO, E. (2015). Dispositivos y tramas que gestionan prácticas educativas desde nuevos modelos pedagógicos en la agenda educativa hoy. Ponencia presentada al I Congreso de Calidad e Innovación Educativa, Salta: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

CARRIZO, E. Y M. AROCENA (2011). *Pedagogías viajeras. Narrativas de formación docente*. Salta: CAIE (Centro de Actualización e Investigación Educativa), IFD Nº 6005.

CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (Comp.) (2010) Investigar la experiencia educativa. Editorial Morata. España.

CUDA, MARIELA. (2018). "NEUROCIENCIAS, DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍAS" ED. BONUM. BUENOS AIRES.

DAVINI, María Cristina (2015) La formación en la práctica docente. Editorial Paidós. Argentina.

DEVALLE DE RENDO, A. y VEGA,V.(1999) " Una escuela en y para la diversidad" . Aique. Sao Paulo. Brasil.

Disposiciones DGES N° 38, 50, 54, 72, 73, 74, 75, 76 /2020.

EDELSTEIN, G. (2003). “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes” en *Revista Iberoamericana de Educación* n° 33 (OEI) http://rieoei.org/rie33a04.htm

EDELSTEIN, G. Y A. CORIA (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

FERRY, G. (1990). *El trayecto de la Formación*. Buenos Aires: Paidós.

JACKSON, P (2002) PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA. AMORRORTU EDITORES. ARGENTINA.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. (1990) PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS"SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE"JOMTIEN, TAILANDIA.

PERRENOUD, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Buenos Aires: Noveduc, GRAO, Argentina.

SANJURJO, L. (COORD) (2017) “ LOS DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES” HOMO SAPIENS EDICIONES. ROSARIO DE SANTA FÉ.

SANJURJO, L. (COORD). (2018) LOS DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. EDITORIAL HOMO SAPIENS. ARGENTINA.

SKLIAR, CARLOS (2016) LA INTIMIDAD Y LA ALTERIDAD (EXPERIENCIAS CON PALABRAS). EDITORIAL MIÑO Y DÁVILA. ARGENTINA.

RESOLUCION 004 Y 008.

RESOLUCIÓN CFE N° 366/20, RESOLUCIÓN CFE N° 367/20, RESOLUCIÓN CFE N° 368/20

RESOLUCIÓN CFE N° 372 Y 373/ 2020.

Fotografías

“Ucronías, distopías y cine de época en la enseñanza de la Historia”.

El abordaje del pasado, el presente y el futuro utilizando el cine como recurso. Análisis de dos experiencias en curso.

Autores:

Casarotto, Cecilia. Secundaria Belgrano N° 2060, Rosario, Santa Fe (ceciliacasarotto@gmail.com)

Minetti, Carlos. Colegio Rosario N° 3033, Rosario, Santa Fe. (carlosminetti3@gmail.com)

Pereyra Lucchese, Emiliano. Secundaria Belgrano N° 2060, Rosario, Santa Fe. (e.pereyra.ar@gmail.com)

Resumen: En la actualidad el hecho educativo está mediado por pantallas, los alumnos disponen de información al alcance de la mano, la escuela ya no compite con la radio o la televisión, sino con gigantes como Google o Netflix. Este monopolio quebrantado de la educación, ya conocido por todos desde hace décadas, no hizo sino profundizar en los últimos años los repertorios pedagógicos más clásicos que teníamos los docentes a disposición. La pandemia del Covid-19, el distanciamiento social y la irrupción de la educación virtual en el sistema educativo, de una forma permanente y generalizada, llevó a una agudización de todas estas contradicciones. Como docentes de historia preocupados por estas cuestiones y evidenciando una notoria dificultad para llevar adelante el desarrollo de las clases cómo lo hacíamos antes de la pandemia, nos propusimos buscar nuevas formas de enseñar la historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia- Cine- Ucronías- Virtualidad

Introducción:

“Siempre digo la verdad, incluso cuando miento digo la verdad”
Scarface, 1983

Debajo de esta máscara hay más que carne. Debajo de esta máscara hay ideas, y las ideas son a prueba de balas."
V for vendetta, 2005

Las producciones audiovisuales, tales como las películas, las series, y los documentales son elementos que atraviesan nuestras vidas desde la infancia, en nuestros hogares, en los cines, en reuniones. En estas producciones podemos encontrar una larga relación (de diferentes tenores) con la Historia. Producciones biográficas, bélicas, sobre procesos fundacionales, etc. han convocado a grandes compañías y producciones para contar una o varias historias dentro de un escenario que se presupone real, o basado en hechos reales o desde la pura invención. Esta relación cine- educación, ampliamente estudiada por lo menos desde hace 50 años nos llevó a preguntarnos cómo enseñar historia en el contexto actual. A continuación, dos experiencias en curso de enseñanza de la historia en contexto de pandemia, a través de la virtualidad y utilizando el cine como principal recurso.

¡Acción!

Desde las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación se ha investigado cómo la escuela fue perdiendo el monopolio de la enseñanza y este comenzó a ser compartido (de forma complementaria o competitiva) con los medios masivos de comunicación. Esta tendencia se profundizó en los últimos veinte años, con el acceso masivo a Internet desde múltiples dispositivos. Hoy en día, las y los adolescentes consumen una gran cantidad de información histórica a través de

películas, series, videojuegos, youtubers, memes, etc, aunque quizás de manera acrítica (es decir, sin el tratamiento problematizador que se da en las escuelas).

A su vez, si bien las películas históricas siempre tuvieron un nicho importante en el público, en los últimos años esta tendencia se fue ampliando gracias a la expansión del acceso a estos contenidos fundamentalmente vía streaming (el no tan nuevo fenómeno de Netflix, Amazon, Fox Premiun, etc.). La oferta de películas y series con una elaborada contextualización histórica (e incluso con la contratación de historiadores profesionales para su realización) es una tendencia nueva (para el campo de la historiografía) por su magnitud, más en el mundo hispanoparlante cómo por ejemplo la interesante producción española “El ministerio del tiempo” creada por los hermanos Pablo y Javier Olivares.

Ya hace muchos años Pierre Sorlín (2005) nos planteaba que estamos en una época en la que lo esencial de la información se comunica mediante la imagen. En esta época de nuevas intermediaciones producto del distanciamiento social y la educación virtual, la imagen en movimiento adquiere una nueva dimensión.

Miquel Porter i Moix (1983), establece que el cine puede aprovecharse para la enseñanza en tres sentidos: “enseñanza en el cine, enseñanza por el cine y enseñanza del cine”. La utilización de la herramienta audiovisual para aprender Historia se enmarcaría dentro del segundo supuesto.

Es muy conocido el papel de la industria cinematográfica en Estados Unidos como un elemento de propaganda política, y también nos podemos encontrar opuestamente, con realizaciones que apuestan a poner en cuestión una realidad injusta, cruel u olvidada (Para seguir con ejemplos en lengua hispana podemos referirnos a filmes como “El secreto de tus ojos” de Juan José Campanella o “También la lluvia” de Icíar Bollaín). Está más que documentado cómo la industria cinematográfica hollywoodense construyó en cada época enemigos para recortar, siempre a medida de la política exterior de los Estados Unidos: desde la mítica “Don't Be a Sucker” producida por el Departamento de Guerra de los Estados Unidos en 1943 contra la amenaza nazi, pasando por las típicas películas de la guerra fría donde la amenaza que se cernía sobre el suelo americano era la Unión Soviética, hasta los rodajes más contemporáneos donde los enemigos pueden ser

terroristas musulmanes, narcos latinoamericanos o dictadores asiáticos en una gran variedad. Sin embargo, existe un fenómeno contemporáneo, en proceso y que hay que estudiar con mayor profundidad, que son las nuevas producciones de Hollywood que plantean una denuncia al orden establecido, una crítica social muy profunda, generalmente de la mano de la ciencia ficción. Estamos haciendo referencia a series como por ejemplo “The Handmaid's Tale” (2017-actualidad) de Miller, basada en la novela homónima de 1985 de Margaret Atwood, o “The Man in the High Castle” (2015-2019) de Frank Spotnitz (basada en la novela escrita por Philip K. Dick) o películas cómo Elysium (2013), del director Neill Blomkamp.

En la enseñanza de la Historia en el nivel medio, recurrir a este tipo de herramientas puede ser una posibilidad vasta y con alcances que aún pueden ser explorados. Ésto último teniendo en cuenta el contexto que nos está atravesando en general como sociedad, pero en particular en el ámbito educativo, a partir de la pandemia por covid-19 desatada a finales de 2019 en Wuhan, China.

La virtualidad nos obliga a diversificar nuestras metodologías, y pensar en películas o series como disparadores para un eje temático puede ayudarnos a encontrar otra forma de comunicarnos y alinear un proceso de aprendizaje.

Esta herramienta no permite *per se* comprender un proceso histórico, un acontecimiento o una problemática, pero puede colaborar, desde la imagen, la construcción de los personajes, la producción de arte e incluso, la musicalización, a la inmersión de los estudiantes, a adentrarse en mundos lejanos, desconocidos, y empatizar con situaciones que cómo docentes queremos enseñar o comprender.

Por otro lado, el cine, no sólo nos habla desde el relato explícito, también es expresión de una época, es la voz de una persona (o un grupo de ellas) que en un momento determinado están queriendo contar algo. Eso también se puede utilizar como una herramienta pedagógica. Como explica claramente Marc Ferro (1980), “el film, imagen o no de la realidad, documento o ficción, intriga auténtica o mera invención, es Historia. ¿El postulado? Que aquello que no ha sucedido, las creencias, las intenciones, lo imaginario del hombre, tiene tanto valor de Historia como la misma Historia”

Desde ya, la experiencia que podamos tener con el cine como trasfondo dependerá de varios factores dentro del espacio aúlico (o ciber-aúlico). Aquí se bifurcan distintas experiencias en torno a la recepción de lo propuesto, la comprensión con mayor o menor claridad que se pueda obtener, la temática que desee abordarse, etc. En este punto es importante ser flexibles y permitirnos adaptar o modificar la propuesta sobre la marcha, o en futuras puestas en juego. Creemos que utilizar el cine para la enseñanza de la historia es una herramienta sumamente útil y motivadora y accesible.

“No hay preguntas sin respuestas, sólo preguntas mal formuladas”

A partir de la suspensión de las clases presenciales el día lunes 16 de marzo, comenzó un desafío para los y las docentes ya que, de un día para el otro, tuvimos que modificar nuestras prácticas educativas adaptándolas a una instancia virtual de enseñanza para continuar con el vínculo pedagógico con nuestros alumnos y alumnas. Es importante destacar que el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, más allá de proveernos de una casilla de gmail para la utilización del Classrom y el Google Meet, hizo como si nada hubiera pasado y, de un día para el otro, todo el peso de garantizar la educación a distancia cayó sobre los y las docentes de la provincia. En los primeros meses, el acceso a recursos tecnológicos, la conectividad y la capacitación pasaron a ser una responsabilidad exclusiva de la docencia santafesina. Recién en el mes de agosto, después del receso escolar de invierno, llevamos a cabo dos semanas de capacitación docente que nos permitió reflexionar sobre nuestras prácticas en la educación a distancia.

Desde la suspensión de las clases presenciales los profesores y las profesoras hicimos un importante sacrificio para garantizar el acceso a la educación en la provincia de Santa Fe. Tuvimos que adaptarnos a un contexto de enseñanza a distancia. A partir de esta situación, tuvimos que comenzar a utilizar diferentes programas como Clasroom y otras plataformas educativas, herramientas para la

comunicación a distancia como Zoom, Google Meet, etc. que nos permitieron llegar a nuestros alumnos a través de una instancia virtual. En esta instancia, los docentes comenzamos a socializar nuestras experiencias con nuestros compañeros acerca de cómo utilizar tal programa o las ventajas y desventajas de determinadas aplicaciones. Tuvimos que revisar los tiempos y las formas de enseñar, esto lo fuimos comprendiendo a partir de la experiencia de la educación a distancia.

Si bien el classroom, el Google Meet o el Zoom en este momento son moneda corriente para continuar con el vínculo pedagógico entre docentes y alumnos, desde nuestro punto de vista, estos programas son sólo herramientas que el docente está obligado a utilizar en determinadas instancias, pero no significa que puedan reemplazar satisfactoriamente el carácter presencial único de la escuela. Las escuelas son unos de los pocos espacios de sociabilidad que quedan y es necesario reivindicarlas y defenderlas en este contexto de "unanimidad tecnológica". Citamos a Federico Lorenz (2019) que se especializa en la enseñanza de la Historia: "Las escuelas, precisamente por ser el lugar habilitado y legitimado socialmente para la transmisión, son un espacio de resistencia a la distopía. Un lugar donde detener la inercia. Allí, en las aulas, es donde podemos recuperar la escala humana, los seres de carne y hueso que se escuchan, se respetan, discrepan, construyen."

En estos largos meses no llegamos a contactar a la totalidad de nuestros/as alumnos/as. Un porcentaje significativo de los habitantes de nuestra provincia no tienen conectividad y carecen de recursos tecnológicos. Creemos que la educación virtual, al contrario de lo que se supone, profundiza la desigualdad en el acceso a la educación. Reivindicamos la educación presencial como una forma que, si bien no termina con esta desigualdad, achica la brecha de la desigualdad educativa.

“62.400 repeticiones hacen una verdad”.

El Colegio Rosario se ubica en la zona sur de Rosario, en el barrio “República de la Sexta”. Es una escuela privada incorporada, es decir, está subsidiada por la provincia de Santa Fe. Debido a esto, el valor mensual de su cuota ronda los dos mil pesos y tiene un porcentaje alto de alumnos que están becados.

A pesar de los problemas de conectividad y de acceso a recursos tecnológicos, en los inicios de la experiencia de la educación a distancia la participación de nuestros/as alumnos/as fue alta, aproximadamente un 75%. Sin embargo, con el correr de los meses, este porcentaje fue cayendo hasta un 40%. Podemos realizar la siguiente clasificación. Un tercio de los alumnos de cada uno de nuestros cursos sigue cursando las materias de una manera más o menos regular. Otro tercio tiene una participación muy irregular, intermitente. Con el tercio restante no tuvimos vínculos o los perdimos hace tres meses aproximadamente.

Podemos enumerar un conjunto de factores que nos permiten reflexionar sobre esta situación. Problemas en el acceso a recursos tecnológicos, saturación que genera la virtualidad, contexto de crisis económica, dificultades anímicas/psíquicas que propicia la pandemia, comunicación poco clara sobre las condiciones de acreditación por parte del ministerio, etc.

Las diferentes resoluciones y normativas de los Ministerios de Educación Nacional y Provincial publicadas desde la suspensión de las clases presenciales vienen planteando que el objetivo principal es mantener el vínculo pedagógico con nuestros alumnos. Es por esto que en los últimos meses venimos revisando nuestras prácticas, cambiando nuestra forma de trabajo, seleccionando los contenidos que consideramos estratégicos y profundizando su abordaje mediante diferentes formatos como análisis de películas, documentales, la reducción de la escala de análisis incorporando la historia local, lectura y análisis de libros de ficción histórica. Decidimos el ejercicio de la selección de contenidos para abordarlos de manera significativa principalmente por dos elementos. El primero, con el objetivo de evitar la profundización de la deserción de nuestros alumnos y recuperar el vínculo perdido con aquellos que abandonaron su participación hace varios meses. El segundo de

los elementos tiene que ver con la necesidad de propiciar la puesta en práctica del abordaje de ejes problemáticos de forma transversal con otras áreas.

A partir de este contexto, en la institución en la cual trabajamos decidimos entre las áreas de Historia, Filosofía y Francés trabajar con el eje problemático de Utopías, Distopías y Ucronías a partir del cine como recurso didáctico. El abordaje de este eje problemático lo desarrollamos en quinto año. A lo largo del mes de agosto, comenzamos a identificar una caída importante de la participación de los alumnos en la entrega de tareas, con algunos, ya habíamos perdido el vínculo pedagógico antes de las vacaciones de invierno. Si bien esta situación se estaba dando en todos los cursos, en los quintos años, la “deserción” de la plataforma virtual era más acentuada, principalmente, por el golpe anímico que significó perder la posibilidad de tener un recorrido presencial en su último año de escuela secundaria.

La definición de este eje problemático surgió, principalmente, por el contexto actual de incertidumbre que genera la pandemia del coronavirus. Consideramos que las áreas de Historia y Filosofía podían ofrecer un conjunto de herramientas para reflexionar sobre la incertidumbre, la ausencia de un horizonte colectivo y el conjunto de problemáticas de nuestra sociedad actual que llevan a proyectar un futuro distópico y a revisar el pasado de manera ucrónica. Seleccionamos el cine como recurso por dos factores. En primer lugar, porque permite un abordaje más dinámico y motivador, en segundo orden, porque es en el cine en donde prevalecen, desde hace algunos años, películas y series distópicas y ucrónicas. Es importante aclarar que el florecimiento de distopías no es un fenómeno exclusivo de estas primeras décadas del siglo XXI. Hacia mediados del siglo pasado, se desarrollaron las distopías literarias de Orwell (“1984”) y Burroughs (“Trilogía de la noche roja”) que reflejan el clima de desconcierto que reinaba en el marco del momento más álgido de la Guerra Fría, contexto en el que parecía inminente el estallido de una guerra nuclear entre Estados Unidos y la Unión Soviética. Las distopías emergen en momentos donde reina la precariedad y la incertidumbre. En síntesis, el objetivo de nuestro eje problemático era el abordaje de estos rasgos que prevalecen en nuestra sociedad actual.

¿Qué problemáticas vivenciamos en el presente? ¿Qué proyectos/imágenes del pasado identificamos como válidos/as para el abordaje/transformación del presente? ¿Cuál es nuestro horizonte de expectativas? ¿Cómo proyectamos el futuro próximo? Estos fueron los disparadores para comenzar a analizar la película distópica Elysium (Estados Unidos, año 2013, director Neill Blomkamp) que se sitúa en el año 2159, en un futuro en el que la población se divide en dos grupos. Las grandes mayorías viven en un planeta tierra superpoblado y contaminado, mientras que los ricos huyeron a una plataforma espacial para conservar su forma de vida privilegiada.

La revisión del pasado se realiza a partir de problemáticas del presente. En las últimas décadas, el cine comenzó a revisar el pasado de manera contrafáctica ¿Qué pasaría si determinadas posibilidades del pasado se hubiesen concretado? Pensemos en imágenes icónicas de la Historia del siglo XX ¿Podemos imaginar a los alemanes izando la bandera nazi en el Kremlin en el año 1945? ¿Podemos imaginar al ejército japonés invadiendo la costa oeste de los Estados Unidos en el año 1945 después de atacar con una bomba atómica a la ciudad de Los Ángeles? ¿Qué hubiese pasado si estallaba una guerra nuclear entre Estados Unidos y la URSS durante los conflictos por los misiles en Cuba en el año 1962? Estos fueron los interrogantes que planteamos para analizar el documental CSA Estados Confederados de América (Estados Unidos, año 2004, director Kevin Willmott). Este documental realiza el siguiente ejercicio contrafáctico, ¿Qué hubiese ocurrido con la historia de los Estados Unidos si el sur esclavista hubiese derrotado al norte industrial en la Guerra de Secesión que se desarrolló entre los años 1861 y 1865?

Para el ejercicio de la ucronía resulta indispensable el manejo de las variables históricas. Nuestra sugerencia fue que intentemos reflexionar acerca de cómo en este documental se reconstruye esta historia contrafáctica de los Estados Unidos, identificando procesos históricos que trabajamos en la primera parte de este año: La Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría y el macartismo, los movimientos contraculturales, la crisis del Estado de Bienestar y el ascenso del neoconservadurismo a través de la presidencia de Ronald Reagan. ¿Qué

rasgos/características adquieren estos procesos históricos en el relato contrafáctico de este documental? ¿Qué vínculos pueden establecer entre problemáticas actuales de nuestra sociedad, como por ejemplo la violencia racial, con la historia contrafáctica de CSA: Los Estados Confederados de América? Estos fueron los disparadores para analizar este documental que lleva a la práctica un ejercicio de historia contrafáctica.

El abordaje de este eje problemático lo hicimos a partir de encuentros virtuales mediante el Meet en los meses de septiembre y octubre. Nuestra idea era no seguir cargando con tareas escritas a los alumnos/as sino plantear encuentros que propicien la reflexión sobre el pasado y el futuro a partir de los aportes de la Historia y la Filosofía, incorporando las categorías conceptuales de distopía, utopía y ucronía a partir del análisis de las películas Elysium y Estados Confederados de América. La primera nos facilitaba un marco de referencia para comenzar a indagar sobre cómo nuestra sociedad proyecta el futuro y la segunda nos proponía un ejercicio de ucronía que nos permitía analizar cómo se pueden modificar las variables históricas ante la concreción de una posibilidad del pasado.

Como trabajo de síntesis de esta experiencia, les proponemos a nuestros alumnos que realicen un podcast en el que elaboren una narrativa seleccionando una de las siguientes opciones. En la opción uno, tendrán que imaginar o plantear un futuro posible, teniendo en cuenta los siguientes interrogantes: ¿Cómo imaginan o qué posibilidad de futuro proponen? ¿Qué problemáticas del pasado y actuales les permiten argumentar acerca de su imaginario? ¿Qué acciones/proyectos/prácticas consideran necesarias para concretar su futuro posible? En la opción dos, deberán llevar a cabo un ejercicio de ucronía, en el cual tendrían que recrear la historia argentina sin el 17 de octubre a partir de las siguientes preguntas como referencia, ¿Qué hubiese ocurrido si la movilización popular del 17 de octubre pidiendo la liberación de Perón era duramente reprimida y no lograba su objetivo? ¿Cómo imaginan la etapa 1946-1955 sin el 17 de octubre? A partir de las variables que imaginan en dicha etapa ¿Qué características tendría la Argentina en la actualidad teniendo en cuenta la dimensión política, económica, social y cultural?

“Hombre: ¿Se sentirá mejor a este lado del muro, no? Szpilman: Sí, pero todavía no sé con seguridad en qué lado del muro estoy”.

Otra experiencia que nos interesa desarrollar es la que llevamos adelante en la Secundaria Belgrano N° 2060 de la ciudad de Rosario. Cómo el Colegio del Rosario, se trata de una escuela de gestión privada, aunque esta no tiene subvención estatal (es no incorporada). Hacemos esta aclaración ya que es muy importante la diferencia que se da entre escuela públicas y privadas, sobre todo en lo referente a la conectividad y a las condiciones de estudio en el hogar.
En el caso de la Secundaria Belgrano frente a la misma realidad que se desarrolló más arriba para el caso del Colegio del Rosario (un importante porcentaje de los alumnos con poca o nula participación) nos propusimos, en las asignaturas de historia dejar de lado el Programa 2020, priorizando contenidos mínimos y utilizando como principal recurso películas que abordan diferentes problemáticas que nos interesaba profundizar con nuestros alumnos. Utilizamos cómo referencia para pensar el trabajo, la serie documental “Historia de un país. Argentina siglo XX” coordinado por los historiadores Gabriel Di Meglio y Juan Pablo Fasano y la periodista y divulgadora Jésica Tritten. Pensamos para cada año una película para ver y analizar en tres etapas (cómo las guías didácticas de “Historia de un país…”):

- 1° Etapa: recolección de información
- 2° Etapa: elaboración de un foto-libro y contextualización histórica del filme
- 3° Etapa: investigación y reflexión sobre diferentes temáticas en base a la articulación pasado-presente.

Para 2° año trabajamos con la película “También la lluvia” (2010), de la directora española Icíar Bollaín y con un guión de Paul Laverty, guionista habitual del británico Ken Loach. Se trata de una película dentro de otra película: un grupo de cineastas está filmando una película sobre Cristóbal Colón y la Conquista, pero el productor (uno de los protagonistas de la película), por una cuestión económica, decide filmar en Bolivia, en un contexto histórico muy conflictivo: el año 2000. Pronto se empiezan

a entrever las incoherencias entre un discurso cinematográfico crítico de la Conquista, y la reproducción de la desigualdad con los pueblos originarios en el rodaje del filme. La máxima tensión llega cuando uno de los protagonistas del rodaje se convierte en uno de los líderes de la llamada Guerra del Agua. A partir de esta película, trabajamos la Conquista de América, el Sistema Colonial y la continuidad de algunas situaciones de colonialidad en la actualidad. A su vez, profundizamos en lo que fue la Guerra del Agua en Bolivia y su relevancia para el triunfo de Evo Morales, el primer presidente originario en el mundo. Además, trabajamos la cuestión del golpe de Estado de Bolivia el 10 de noviembre de 2019 contra Evo Morales y los resultados de las últimas elecciones.

Para 3° año nos interesó trabajar “12 años de esclavitud” (2013) del director Steve McQueen, que narra la experiencia de vida de Solomon Northup, un hombre libre negro secuestrado en 1841 y vendido cómo esclavo durante 12 años. La multipremiada película nos muestra la irracionalidad de la esclavitud con una gran crudeza en el contexto inmediatamente anterior a la Guerra de Secesión norteamericana. Esto nos permitió trabajar la cuestión de la esclavitud no sólo en Estados Unidos sino en América Latina, los distintos procesos de abolición de la esclavitud, así cómo la importancia del componente afroamericano en las Provincias del Río de la Plata. Además, en esta línea de relacionar pasado/presente planteamos que investiguen el caso de George Floyd (un afroamericano asesinado en mayo de este año por la policía de Mineápolis, Estados Unidos) y el movimiento Black Lives Matters. También, le propusimos la lectura “¿Qué hacer con el microfascismo?” de Ezequiel Adamovsky, publicado en la revista Anfibia y que relacionaran este fenómeno con el racismo.

Para 4° año trabajamos con la aclamada película “El pianista” del célebre director Roman Polanski donde narró la historia del músico judío Władysław Szpilman, sobreviviente del Gueto de Varsovia. A partir de este crudo relato sobre el genocidio nazi, las atrocidades de la guerra y los valores humanos trabajamos el nazismo y abordamos la problemática del surgimiento de nuevos movimientos de extrema derecha, tanto en Europa como en América Latina.

Todas estas experiencias se realizaron virtualmente y tuvieron cómo condimento, de que se podían hacer grupos inter-cursos, tratando de fomentar la curiosidad y las relaciones de los alumnos.

¡Corten!

Podemos pensar en una serie de aspectos que hicieron atractiva la propuesta que tienen que ver, principalmente con que existe una puerta de entrada a la Historia, a través del impacto audiovisual; y, además hay un relato que se matiza con lo artístico. La ausencia de retroalimentación en el debate presencial se ve reemplazada, como recurso para captar el interés, con la exposición a ciertos hechos, dramatizados, expuestos a través del sonido, la imagen, el color y la puesta en escena. Lo que no siempre, o no para todos resulta atractivo, es la duración de las películas, la posibilidad de mantener el interés y la concentración a lo largo del material propuesto. Otra cuestión a tener en cuenta es, en algunas oportunidades la dificultad del acceso al material audiovisual, por eso el contexto de cada clase o alumno es determinante.

Se pudo observar un entusiasmo inicial general, lo que nos motivó a planificar la propuesta en etapas y prolongada en varias semanas, pero también pudimos observar, cómo, en una parte, el interés fue decayendo a medida que pasaban las semanas. Una posible causa puede tener que ver con la etapa del año que estamos transitando, que, sumado al contexto a distancia, se agrega la cercanía a fin de año. Las familias ya no acompañan como al principio, el alumnado empieza a sentir la frustración y el agotamiento natural en fines de ciclo, pero agravado por la falta de acompañamiento, principalmente de sus pares y también del personal docente y no docente de los respectivos establecimientos.

Con esto, podemos decir, sin lugar a dudas, que la virtualidad, si bien es un elemento interesante y a partir de este año, a tener en cuenta para desarrollos pedagógicos futuros, no reemplaza la presencialidad, el ida y vuelta con los y las docentes. En el aula, compartiendo, se producen efectos que tienen que ver con las subjetividades trabajando al unísono y creando en conjunto. Los diálogos, la guía

docente en el aquí y ahora, los cambios de rumbo improvisados para mejorar ciertas experiencias son cuestiones que la virtualidad, de por sí sola, no reemplaza.

Lo fundamental, cuando analizamos experiencias pedagógicas y su repercusión en las aulas, es plantearnos, cuál es el objetivo que perseguimos, al llevar adelante ciertas propuestas. El “por qué” y el “para qué” de poner a disposición ciertos recursos. Si nuestra intención parte de acumular saberes en las mentes de los y las jóvenes, y que ese saber sea plausible de ser repetido a modo de acreditación de lo cada docente entiende como importante, entonces las búsquedas por los métodos, innovadores o adecuados, quizás no tenga demasiado sentido. Podemos remitirnos siempre a viejas recetas y esperar que los y las jóvenes se apropien de ellos.

La importancia de buscar y experimentar con nuevas herramientas, o modificar nuestra forma de aproximación, está íntimamente relacionada con el interés de promover un pensamiento crítico, que no sólo sea capaz de repetir contenidos, sino de analizarlos, ubicarlos en distintos contextos, poder hipotetizar, e imaginar escenarios posibles uniendo piezas de lo aprendido. Este tipo de aprendizaje sirve para que futuras generaciones se apropien de sus vidas individual, y colectivamente de una manera más consciente y empática, para vivir en sociedad.

Por último, la educación virtual nos obligó a revisar nuestras prácticas y, este proceso, propició un ejercicio fructífero que no desarrollamos lo suficiente en la presencialidad, el de socializar nuestras prácticas. Los y las docentes compartimos nuestras experiencias, intercambiamos información sobre las aplicaciones más convenientes para la virtualidad, editamos videos en conjunto y nos integramos para facilitar el abordaje transversal de contenidos. Creemos que estas experiencias no deben ser abandonadas con la vuelta a la presencialidad, sino profundizarlas.

Bibliografía

Adamovsky, E. (2017). ¿Qué hacer con el microfascismo? *Revista Anfibia*. http://revistaanfibia.com/ensayo/que-hacer-con-microfascismo/

Ferro, M. (1980 (1977)). *Cine e historia* (Barcelona ed.). Editorial Gustavo Gili.

Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama* (1° Ed. ed.). Paidós Educación.

Porter i Moix, M. (1983). El cine como material para la enseñanza de la Historia. En *La Historia y el Cine*. Editorial Fontamara.

Sorlin, P. (2005). El cine, reto para el historiador. *Istor*, *20*, 11-35.

Filmografía

N. Blomkamp, S. Kinberg y B. Block (productores), N. Blomkamp (director), 2013, **Elysium** (película), Estados Unidos, Alphacore Media Rights Capital/ QED International. 109 minutos.

R. Cowan, O. Hall, S. Blake, V. Goetz, B. Meade, A. Herwitz, M. Voth (productores), K. Willmott (director), 2004, **C.S.A.: The Confederate States of America** (documental ucrónico), Estados Unidos, Hodcarrier Films. 89 minutos.

J. Gordon (productor), Icíar Bollaín (directora), 2010, **También la lluvia** (película), España /Bolivia/ Francia, Morena Films. 104 minutos.

B. Pitt, D. Gardner, J. Kleiner, B. Pohlad, S. McQueen, A. Milchan, A. Katagas (productores), S. McQueen (director), 2013, **12 Years a Slave** (película), Reino Unido/ Estados Unidos, Plan B Entertainment, Film4 Productions, Regency Enterprises, Summit Entertainment. 134 minutos.

R. Polanski, R. Benmussa, A. Sarde, G. Gutowski (productores), R. Polanski (director), 2002, **The Pianist** (película), Alemania /Francia /Reino Unido /Polonia, Studio Babelsberg, Canal+, StudioCanal +. 151 minutos.

Repensar y revisar la planificación

Educación remota: el compromiso pedagógico de rediseñar las propuestas de enseñanza

Autora: Cordoba, Paula de Lourdes[1]

Correo electrónico: paucordoba.94@gmail.com

Institución: Instituto Nuestra Madre de la Merced

Nivel: Primario – Córdoba

Abstract

En la siguiente ponencia se desarrolla de manera general la experiencia de trabajo en la propuesta de aprendizajes llevada a cabo junto a estudiantes de segundo grado durante el mes de agosto. La misma consistió en una Unidad Didáctica que tuvo como punto de partida la reflexión sobre la propia práctica docente y la necesidad de seguir promoviendo la construcción de aprendizajes significativos en el contexto de educación remota.

Palabras clave: planificación, educación remota, desafíos, práctica docente, aprendizajes significativos.

[1] Profesora de Educación Primaria.

Repensar y revisar la propuesta pedagógica es una ponencia que se enmarca en el eje “Prácticas de enseñanza y de aprendizaje”. Teniendo en cuenta el contexto de emergencia sanitaria por el que atravesamos como sociedad, muchas instituciones se encontraron con la necesidad (y obligación) de reinventarse, adecuarse y adaptarse a nuevas condiciones y formas de vida. Las instituciones escolares son un ejemplo de ello.

A partir del 16 de marzo del corriente año, cuando nuestro poder Ejecutivo Nacional dispuso comenzar el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida sanitaria para hacer frente a la pandemia del Covid-19, todas las escuelas del país comenzaron a escribir una nueva página en la historia educativa.

Educar, construir y mantener vínculos con nuestros estudiantes en la virtualidad no ha sido tarea fácil para los docentes. En este sentido, cada uno desde sus posibilidades ha tratado de sostener y acompañar, de forma responsable, la trayectoria escolar de cada niño. Asimismo, las instituciones escolares debieron reforzar los canales de comunicación con las familias de los estudiantes para garantizar el acceso a las propuestas de aprendizaje elaboradas desde los distintos espacios curriculares.

La experiencia que se comparte a continuación, surgió a partir de la necesidad de replantear los escenarios, tiempos y procesos que implican el enseñar y el aprender.

En la institución en la cual me desempeño como Docente Titular de segundo grado, las decisiones y acciones respecto a las planificaciones fueron adecuándose de acuerdo a las particularidades de cada ciclo y grado. Esto evidencia la flexibilidad y consideración del Equipo Directivo para con los docentes, alumnos y familias.

Este es el segundo año que trabajo con el mismo grupo de estudiantes debido a que estamos transitando el último bloque de Unidad Pedagógica, lo cual considero una gran ventaja. Conocer al grupo de niños con el que uno va a trabajar a lo largo del año, brinda seguridad a la hora de asumir nuevos desafíos educativos y realizar propuestas superadoras a las ya compartidas.

A medida que transcurrían los meses en esta situación de educación remota y presentaba una nueva propuesta de actividades a los estudiantes, sentía la necesidad de repensar, con mayor frecuencia, mi práctica pedagógica. En este sentido, la preocupación fundamental fue potenciar la motivación de los niños en estas circunstancias y orientar la práctica detrás de la idea de “enseñar a pensar”, generando actividades donde los chicos opinen, discutan, enjuicien o dramaticen hechos y procesos.

Me vi en la necesidad de revisar los aprendizajes y contenidos propuestos para segundo grado en numerosas ocasiones y, junto a ello, seleccionar aquellos que, desde el Ministerio de Educación de la Provincia se consideran irrenunciables y fundamentales, con el objetivo de diseñar propuestas que garanticen la formación integral de los estudiantes. (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2018).

Considerando el satisfactorio nivel de respuesta de los estudiantes de segundo grado a las actividades domiciliarias que se enviaron desde marzo a junio, durante los meses de julio y agosto pensé en elaborar una propuesta que los cautivara y alentara en la construcción de aprendizajes significativos. Razón por la cual convoqué a participar en la elaboración de una Unidad Didáctica a las docentes de Educación Física y de Artes Visuales.

A fines de agosto, enviamos la propuesta “Unidad Didáctica: Viajamos a la Antigua Gracia”. Invitamos a los estudiantes a trabajar en diversas situaciones de aprendizaje tomando como punto de partida el interrogante: *“¿Cuál es la importancia de conocer las formas de vida de las sociedades del pasado?”.*

Este formato de planificación permitió abordar contenidos de distintos Espacios Curriculares, tales como Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física y Artes Visuales. De esta forma, fue posible realizar un abordaje interdisciplinario de conocimientos escolares partiendo de la selección de un recorte de la realidad social, de una sociedad del pasado.

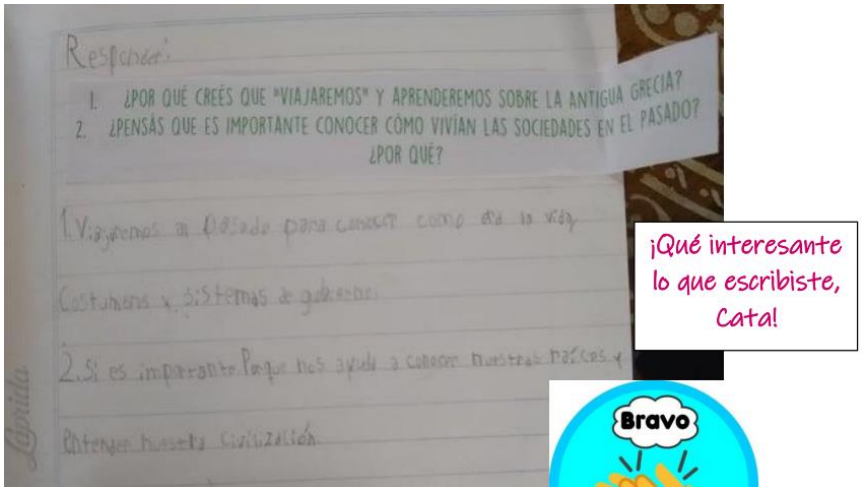
Para poder desarrollar la propuesta se diseñaron variadas estrategias y actividades que consistieron en: formulación de hipótesis, reflexiones para señalar cambios y continuidades, videollamadas con adultos mayores de la familia, compañeros y docentes, juegos, autoevaluación. Las actividades y tareas asignadas estuvieron acompañadas de videos, textos, imágenes, audio-cuentos, presentaciones y libros de texto que sirvieron como recursos para trabajar en las consignas.

Cabe señalar que como docentes, estuvimos entusiasmadas y ocupadas en el diseño de una propuesta distinta, en comparación a las actividades domiciliarias que enviamos en entregas anteriores. Nos proponemos formar ciudadanos capaces de reconocer hechos y sucesos de aquellas sociedades, en relación a lo que vivimos actualmente; para pensar y reflexionar sobre la sociedad en que vivimos, comprenderla en su dimensión temporal y espacial, en sus modos de organización, y de esta manera, participar de ella, como sujetos activos de su construcción. Siempre consideramos acercar propuestas significativas y atractivas con la intención de promover aprendizajes valiosos. Sin embargo, sabíamos que el trabajo en esta Unidad Didáctica representaría un interesante desafío para nuestros estudiantes y sus familias. Por esto creímos necesario detallar los objetivos específicos de cada Espacio Curricular al inicio de la planificación.

El nivel de respuesta obtenido fue muy satisfactorio. Ello se vio reflejado en el envío de las evidencias solicitadas por cada docente y en la participación de las videollamadas realizadas.

Uno de los aspectos que considero importante destacar fueron las respuestas que dieron los estudiantes sobre la importancia de conocer las formas de vida y

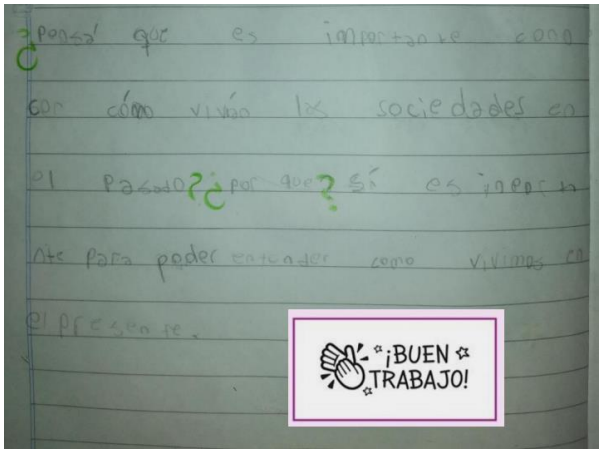
organización de las sociedades del pasado luego de observar el video de introducción propuesto. Algunos ejemplos son:



1. “Viajaremos al pasado para conocer cómo era la vida, costumbres y sistemas de gobierno.”

2. “Si es importante porque nos ayuda a conocer nuestras raíces y entender nuestra civilización.”

Catalina, 8 años.

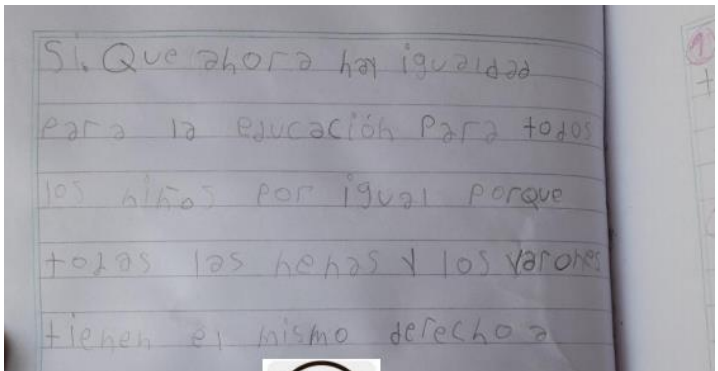


“¿Pensás que es importante conocer cómo vivían las sociedades en el pasado? ¿Por qué?”

“Si es importante para poder entender cómo vivimos en el presente.”

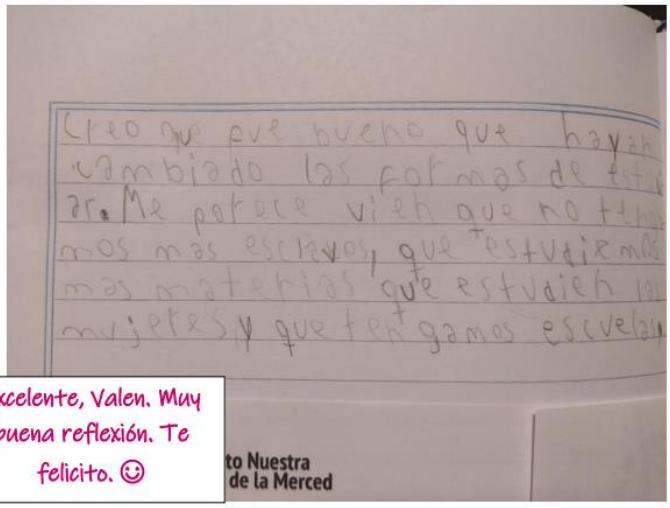
Lisandro, 8 años.

Las reflexiones que realizaron los alumnos en relación con los cambios respecto a las formas y acceso a la educación que había en la Antigüedad frente a las actuales, dan cuenta del pensamiento crítico construido como protagonistas de sus historias de vida:



“Que ahora hay igualdad para la educación para todos los niños por igual porque todas las nenas y los varones tienen el mismo derecho a educarse.”

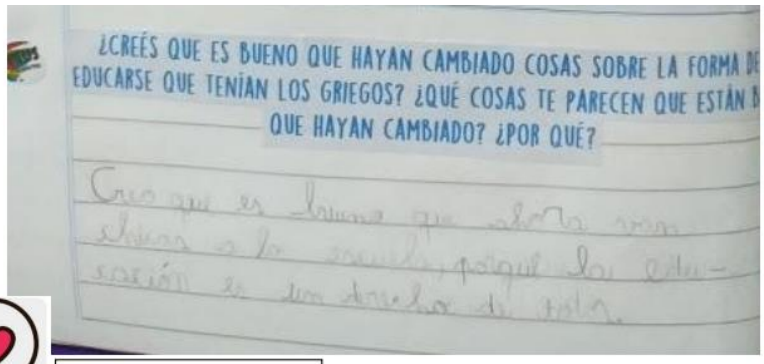
Alma, 8 años.



Excelente, Valen. Muy buena reflexión. Te felicito. ☺

"Creo que fue bueno que hayan cambiado las formas de estudiar. Me parece bien que no tengamos más esclavos, que estudiemos más materias, que estudien las mujeres y que tengamos escuelas."

Valentino, 8 años.



¡Qué buena reflexión! Me encantó lo que escribiste.

"Creo que es bueno que ahora van chicas a la escuela porque la educación es un derecho de todos."

Renata, 8 años.

Luego de realizar las correspondientes devoluciones a los estudiantes, y como consecuencia de ello, pude realizar reflexiones en torno a esta planificación diseñada en contexto de educación remota.

Algunos de los pensamientos que tuve fueron cómo llevaría a cabo esta Unidad Didáctica al retomar las clases presenciales; qué modificaciones realizaría en la propuesta; reflexioné acerca de la idea de realizar un cierre junto a las familias de los estudiantes (podría ser una clase abierta simulada en una “Ágora” o plaza pública de las ciudades de la Antigua Grecia); proponer instancias de trabajo con Filosofía para niños (entendiendo que Grecia es la cuna de algunos de los pensadores más importantes), relacionado entre otros temas, con la Educación Emocional. Podría favorecerse el conocimiento introspectivo del niño, reconocerse en sus emociones, sus actitudes, sus posibilidades, para consigo mismo y hacia los demás.

Teniendo en cuenta las circunstancias en las cuáles se lleva a cabo la escolarización de los niños, puedo señalar que la preocupación sobre cómo reinventarme como docente y proponer actividades significativas e interesantes, fue superada.

Pensar en la posibilidad de desarrollar una puesta de trabajo en equipo, articulada con docentes de otros espacios curriculares en el marco de educación remota, nos alienta a los educares a innovar en distintos formatos de planificación que brinden nuevas experiencias de aprendizaje a nuestros alumnos y que promuevan el desarrollo de las múltiples inteligencias, partiendo del abordaje de un tema que nos convoque, como en este caso fue la sociedad griega. En este sentido, entiendo que profundizar en los saberes sobre las características de las distintas formas de adecuar los conocimientos académicos para llevarlos a la escuela, requiere de un gran compromiso docente.

Considero que esta propuesta fue valiosa para la construcción de aprendizajes significativos porque el diseño partió no solamente de la reflexión sobre la propia práctica docente, sino que uno de los pilares fundamentales fue la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Primario. 2018. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/ApryContFund-pri-03012018.pdf

“La ESI no está en cuarentena”

Autoras:
Di Marco, Natalia
natidim@mb.unc.edu.ar
Miranda, Mónica Beatriz
mirandavietto@mb.unc.edu.ar
Equipo de ESI **/** Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano / Universidad Nacional de Córdoba

Resumen: En el año 2015 se creó en la ESCMB el Equipo de Educación Sexual Integral (ESI) con el fin de implementar la ESI de manera sistemática, transversal y abarcativa. Las actividades orientadas a estudiantes, de carácter presencial, consistían en el desarrollo de talleres, charlas, espacios interclaustros, concursos de fotografía, entre otras. A raíz del aislamiento por la pandemia del COVID19, nos encontramos con el desafío de garantizar la continuidad de este derecho para lxs estudiantes. Con este objetivo creamos un entorno digital, en base a lineamientos acordados previamente por el Equipo y entendiendo la ESI como un espacio abierto, interactivo, que contemple la diversidad y la comprensión de angustias y fragilidades que puedan estar atravesando niños, niñas, niñes y adolescentes (NNyA), confinadxs en sus hogares.

Palabras claves: ESI - secundario - educación virtual - vínculo pedagógico - educación en pandemia

INTRODUCCIÓN

La ley nacional 26.150 plantea la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en todas las instituciones y en todos los niveles educativos del país. Lo hace desde una perspectiva que incorpora no sólo los aspectos curriculares, sino los modos en que habitamos la escuela y los vínculos que se desarrollan en ella.

La **Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB)** es una institución educativa de nivel medio dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Al no depender de la jurisdicción provincial por la autarquía universitaria, existen algunos grises administrativos que se traducen, en ocasiones, en algunas ventajas presupuestarias y de políticas pedagógicas respecto de otras instituciones públicas.

La comunidad educativa está compuesta por alrededor de 2000 estudiantes y 400 docentes. El ingreso del estudiantado a la escuela depende del orden de mérito obtenido en un examen. Junto a la pertenencia universitaria de sus docentes, esto explica que, en general, el nivel académico es alto (la modalidad de ingreso ha sido y sigue siendo objeto de intensos debates en los últimos años por razones éticas y políticas). Es una institución de grandes dimensiones, muy rica y dinámica en su vida académica, pero también social y política, con mucha participación estudiantil e involucramiento en debates públicos. Otro dato relevante en relación a la ESI, es que en 2019 se implementó un nuevo plan de estudios que contempla la incorporación de un espacio curricular específico, más allá de la transversalidad de los contenidos establecida por la Ley.

La Escuela cuenta con un equipo específico desde mayo de 2015. En la actualidad está conformado por la coordinación –una Prof. en filosofía y un Licenciado en Psicología - y seis profesionales más: tres del área de Ciencias Naturales, una Licenciada en Antropología y una Licenciada en Comunicación Social. En total cuenta con 50 horas cátedra de dedicación exclusiva. Las funciones de este equipo están relacionadas con el acompañamiento al cuerpo docente en la implementación transversal de la Ley Nacional 26.150 y la coordinación y dictado de las instancias formativas específicas creadas con el cambio de plan de estudios.

En este contexto, pensar la escuela y la educación sexual integral sumado a la situación de pandemia del COVID19, del aislamiento social preventivo y obligatorio y por lo tanto, de la virtualidad, implicó un alto en el tiempo para pensar el espacio que debe ocupar en la vida de la escuela y si este “lugar de encuentro” era posible sin el contacto físico.

Conscientes de que la ESI es el espacio donde nuestra comunidad aborda los cuidados, las emociones y las pulsiones vitales de la sexualidad entre las persona, entendimos más que nunca la necesidad de abrir este entorno como un espacio para el estudiantado, abierto, que contemple la diversidad y la comprensión de cada una de las angustias y fragilidades que puedan estar atravesando las y los adolescentes, confinados en sus hogares, así como la comunidad de nuestra escuela en general.

Emprender la elaboración de este entorno virtual, que escapa de las coreografías didácticas más tradicionales para permitir recorridos diversos y proponer distintos lenguajes y recursos, fue toda una apuesta.

Una apuesta, un juego, un ensayo, que reconociendo los nuevos escenarios con sus potencialidades y limitaciones, se propuso sostener el carácter transversal de la ESI, garantizar el acceso a ese derecho para las, los y les estudiantes, habilitar espacios de escucha y circulación de la palabra y ofrecer contenidos que interpelen, que deconstruyan supuestos y prejuicios. En definitiva, seguir pensando la escuela como un espacio en el que la ESI aporte a que NNyA puedan pensar y vivir su sexualidad y su género de maneras más libres, sin violencias ni discriminaciones.

La experiencia que sigue **hace foco en los espacios curriculares específicos para pensarlos en la virtualidad**, en busca de garantizar la continuidad del acceso al derecho a la ESI a NNyA de la Escuela, atendiendo a la responsabilidad que tiene la institución como agente del Estado.

DESARROLLO

Objetivos generales:

- Garantizar el derecho a la ESI de NNyA.

- Sostener la continuidad del vínculo pedagógico en el marco del espacio curricular ESI, sin perder de vista las particularidades definidas por el programa nacional de educación sexual integral.
- Propiciar la comunicación con el estudiantado a fin de canalizar inquietudes, preocupaciones y necesidades vinculadas con su sexualidad y su género.

Objetivos específicos:

- Dar a conocer el equipo de ESI, sus integrantes, características, objetivos, etc.
- Habilitar un entorno virtual de aprendizaje y abordaje de la ESI.
- Generar espacios donde los procesos de enseñanza-aprendizaje estén centrados en NNyA.
- Promover la participación de NNyA y la comunicación y debate entre pares.
- Establecer un **canal de comunicación virtual abierto** a inquietudes, necesidades, preguntas, consultas, etc. en contexto de ASPO.

La propuesta fue pensada por ciclos (es decir, contenidos propuestos para ciclo preparatorio, ciclo básico y ciclo orientado) pero implementada por año. En concreto, es un aula virtual para todas las secciones de 1er año del Ciclo Preparatorio. Otra, para todas las secciones de 1er año de Ciclo Básico, una más de similares características para las secciones de 2do y otra más para las de 3ro. El mismo esquema (contenido específico para ciclo orientado, aula distinta) se repetiría para 4to, 5to y 6to. Se designaron responsables del Equipo para acompañar cada año y se habilitó el ingreso a lxs estudiantes a partir del mes de junio para 1erCB, 2do, 5to y 6^{tor}. Para el segundo cuatrimestre se pusieron en línea el año de preparatoria, 3er y 4to año.

Soporte: La Escuela cuenta con una plataforma de aulas virtuales alojada en moodle que provee la Universidad, lo que ya implicó un condicionamiento a la hora de pensar e implementar la propuesta. Sin embargo, como habíamos tomado la decisión de que fuera un espacio de trabajo no obligatorio y de que tuviera características que lo diferenciaran de los demás espacios curriculares, la dimensión estética y lúdica tenía una gran importancia. Por eso incorporamos

genial.ly, un software en línea de uso gratuito que permite crear presentaciones animadas e interactivas. Esto permitía, además, que los contenidos pudieran verse fácilmente en dispositivos móviles y compartirse por servicios de mensajería como whatsapp, por ejemplo. Para las actividades, trabajamos con padlet, documentos colaborativos en drive y los buzones de entrega de las aulas. A su vez, convocamos a la ilustradora Emitxin para generar lo que serían las imágenes de base del proyecto.

El aula, a modo de "kermés", pone a disposición a partir de la portada, siete apartados o "puestos". Éstos se repiten por año, variando el contenido y las actividades. Se trata de cinco apartados correspondientes a cada uno de los ejes de la ESI[1], otro especialmente elaborado donde incluimos conceptos, sensaciones y sentimientos relacionados al contexto actual de ASPO y uno dedicado a presentar al Equipo. También armamos un buzón para recibir las inquietudes, dudas o propuestas, de modo anónimo y común para todos los años.

Cada "parada", a su vez, incluye: 1) una serie de preguntas que buscan interpelar, involucrar, tensionar supuestos; 2) una presentación que establece el marco conceptual y que pone a disposición uno o varios recursos (pueden ser textos literarios, videos, pinturas, etc.) y 3) una invitación a realizar actividades concretas. Las mismas no son obligatorias y tienen un perfil más expresivo, comunicativo, recreativo. Por ejemplo, elaboración de collage, padlet, audios, versos en un poema. 4) Cada eje contiene también un foro que habilita la palabra y la interacción.

Cabe acotar que, a fin de mantener la privacidad de NNyA en la red, los vínculos a todas las actividades y foros se abren a través del aula moodle, lo cual impide el acceso a quienes no tengan matriculación en el aula.

[1] Los cinco ejes de la ESI establecidos en la Resolución 340/2018 son : Reconocer la perspectiva de género, Respetar la diversidad sexogenérica, Valorar la afectividad, Ejercer nuestros derechos y Cuidar el cuerpo y la salud.

Modelo de una presentación: Ciclo Orientado / Eje: Afectividad.

Título: Valorar la afectividad. *Preguntas iniciales:* ¿Cómo me vinculo con lxs otrxs? ¿Cómo demuestro mis emociones y sentimientos? ¿Por qué es importante hablar de afectividad? ¿Cómo manejo esa mezcla de sensaciones nuevas que siento?

Desarrollo conceptual: importancia de la dimensión afectiva en el trato con otrxs. El amor, las formas de expresión y de afecto.

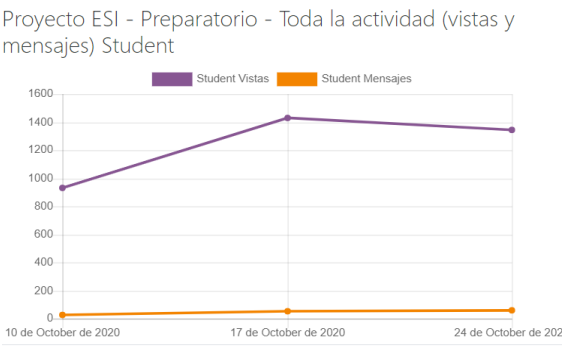
Recurso: BESO, poema de Susy Shock. *Actividades:* 1) Foro de debate: Consigna. El "Beso" fue escrito por Susy Shock quien se autodenomina como poeta travesti. En ese texto presenta la relación entre el afecto, el deseo detrás de un beso y las posibilidades de expresarlo, pedirlo, darlo. Siguiendo algunas preguntas orientadoras les proponemos que debatan en el foro acerca de las metáforas que nos trae Susy. ¿Cuáles son los lugares que nombra en los cuales besarse y por qué creen que los trae en su poema? ¿Por qué propone elegir especialmente las plazas donde todavía te matan por un “sodomo y gomorro beso”? ¿Qué cuerpos/subjetividades creen que están por detrás de esos besos? 2) Incorporando besos: Consigna. Para quienes tengan ganas, les proponemos transformar el Beso de Susy en un poema colectivo, incorporando otros lugares, otros besos o lo que les parezca. [Se trabajará con un documento de drive con el texto de la poesía que se intervendrá con nuevos versos mediante la herramienta “comentarios”]

Alcance de la propuesta: Para evaluar el alcance, es relevante señalar que la modalidad de trabajo es de libre recorrido y ejecución.
Para una **evaluación cuantitativa**, consideraremos los gráficos y datos estadísticos de visitas generados por el aula moodle, desagregados por estudiantes y años.
Primera etapa (1er, 2do, 5to y 6to): en **1er año del CB**, se observó un total de 6069 visitas de estudiantes desde el inicio de las actividades (abril). Durante este período se registraron dos picos de visitas, en junio y julio, con 2434 y 1275 entradas respectivamente. En cuanto al aula de **2do año**, las vistas sumaron 5545, siendo el pico en junio, con 2400 estudiantes que entraron al aula.

En el **5to año del CO**, hubo un total de 4356 visitas, siendo el momento máximo de actividad junio, con 2172. En tanto que para **6to año** se registró un total de 1747 visitas al aula, coincidiendo en junio la mayor afluencia (838).

Segunda etapa (Preparatorio, 3° y 4to): las visitas realizadas por estudiantes al aula de **3er año** fueron 766. Iniciando con 346, se mantuvo fluctuando alrededor de los 100 (+/- 20), hasta la penúltima semana de octubre. En **4to año**, los ingresos sumaron 1957 y el comportamiento es similar al de 3er año. Finalmente, en **Preparatorio** las visitas fueron 2703, de las cuales 1344 ocurrieron durante la primera semana, 1430 en la segunda y 929 en la tercera.

Estos datos no implican que todo el estudiantado haya ingresado al aula, sino que algunxs lo hicieron más de una vez. El siguiente gráfico es un ejemplo de cómo se visualizan las estadísticas en el sistema moodle.

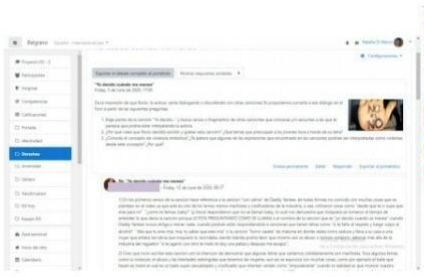


Fin del período (Mes)	Student Vistas	Student Mensajes	Registros
30 de September de 2020	64	0	Curso Registros
31 de August de 2020	85	2	Curso Registros
31 de July de 2020	120	0	Curso Registros
30 de June de 2020	838	6	Curso Registros
31 de May de 2020	450	0	Curso Registros
30 de April de 2020	190	0	Curso Registros

Es destacable que al 4 de agosto, es decir a dos meses de estar en línea el entorno, de 1er año ingresaron 244 sobre 270 estudiantes; de 2do ingresaron 231 de 257; de 5to, 224 sobre 256 y de 6to 194 sobre 246. En definitiva, cerca del 90% de lxs estudiantes recorrieron el aula. Un número muy importante teniendo en cuenta que el espacio es optativo.

Por otro lado, desde una **perspectiva cualitativa**, la participación fue variable, muy rica y diversa. NNyA pudieron plasmar opiniones, expresar inquietudes y críticas, sumar otros recursos y fuentes, relacionar los contenidos con sus propias realidades. Cuando analizamos las actividades podemos ver que hay preponderancia de intervenciones gráficas y de imágenes en los primeros años, y de trabajo en los foros en los años superiores.

Compartimos algunas imágenes a manera de ejemplo:



Otras estrategias: Producciones audiovisuales y encuentros sincrónicos con estudiantes

Uno de los espacios virtuales con mayor movilidad y dinámica de la ESCMB son las redes sociales. Esto hizo que pensáramos producciones audiovisuales breves para instagram y facebook que, además de abordar contenidos de ESI, convocaran al entorno virtual a lxs estudiantes. Los mismos consistieron en un video de presentación del aula virtual, otro sobre sexting y una serie de tres producciones acerca de “Los colores de las luchas feministas y LGTB*” (el arcoiris de la bandera de la diversidad, el violeta del feminismo y el verde del aborto).

Durante la segunda mitad del año, a partir del balance de los primeros meses de implementación de la experiencia, incorporamos encuentros sincrónicos involucrando a otros actores de la Escuela e invitadxs.

1) Realizamos tres encuentros virtuales con estudiantes de preparatoria, considerando que, al ser el grupo ingresante, no tuvo oportunidad de experimentar la metodología de trabajo. Integrantes del Equipo presentamos las características y modalidad de trabajo. Invitamos a participar a una docente y jóvenes de Tucumán que forman parte de un proyecto de Promotorxs escolares de ESI. En estos encuentros sincrónicos se priorizó la palabra de lxs asistentes y lxs estudiantes, se respondieron algunas preguntas y se registraron las restantes para un abordaje posterior.

2) Para la primer semana de noviembre proyectamos, junto a la Secretaría de Extensión de la ESCMB, el encuentro “ESI para crecer, ESI para vivir, ESI para disfrutar”, en el que junto a especialistas propondremos tres ejes de reflexión: diversidad sexogenérica, economía feminista y prevención de ITS y HIV. Será transmitido por los canales de la Escuela y estará dirigido a estudiantes y a la comunidad en general.

A MODO DE CIERRE:

Transitar la experiencia de la implementación virtual del espacio curricular de la ESI fue, en primer lugar, un ejercicio de (re)creación de nuestras prácticas pedagógicas y de problematización de nuestros supuestos y saberes previos. Implicó la consolidación del Equipo, que aceptó el desafío y trabajó de manera colectiva sin pausa desde marzo hasta la fecha, aprendiendo a manejar nuevas herramientas, tensionando el alcance de los medios digitales en contextos de enseñanza, generando nuevas y diversas estrategias.

Por otro lado, permitió sostener el vínculo pedagógico con lxs NNyA de la escuela, así como el desarrollo de procesos de aprendizaje vinculados con la ESI que podrán ser recuperados y profundizados en las aulas “físicas” y/o con modalidades combinadas, probablemente en el próximo ciclo lectivo.

Aunque entendemos que no es posible reemplazar la presencialidad del aula tradicional, pudimos constatar que el estudiantado transitó los entornos virtuales y las presentaciones leyendo de manera atenta los contenidos y realizando las actividades, así como participando en las instancias de debate de los foros. Estas intervenciones plasmaron tensiones entre supuestos y mandatos previos y contenidos que ofrecían otras perspectivas posibles en los modos de entender y vivir la sexualidad y el género. En definitiva, podemos afirmar que la ESI fue un espacio que aportó en este período a que NNyA puedan pensar y proyectar su sexualidad y su género de maneras más libres, sin violencias ni discriminaciones.

A lxs docentes esta experiencia nos permitió pensar en una mayor integración de las herramientas TIC o medios digitales en la práctica pedagógica más allá de la pandemia, y proyectar maneras de habitar las aulas que potencien el uso de estos recursos, sobre todo por su versatilidad y permisibilidades creativas y expresivas, así como la posibilidad de traspasar los muros de la escuela.

Queda para seguir pensando la manera en la que este proceso de excepcionalidad que implicaron la virtualidad y el aislamiento se incorporará en el curso de vida y de escolaridad de NNyA. Nadie sale indemne, sin mella, de experiencias tan radicales en términos de humanidad como la que nos ha tocado. Como también resulta difícil pensar que nuestro trabajo en las aulas no se verá profundamente transformado, aun cuando volvamos a la presencialidad.

Bibliografía:

- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada el 4 de Octubre de 2006 y promulgada 23 de Octubre de 2006. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222
- Olivera, D.A. (2015) *Educación Sexual Integral para formadores*. 1a. ed. Cba. Ed. Brujas. 120 p.
- Marina, M. (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. 1a ed. Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.
- Resolución Nro. 340 de 2018. [Consejo Federal de Educación]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf
- Shock, S (6 de julio de 2010). Beso. *Susyshock. Que otros sean lo normal*. http://susyshock.blogspot.com/2010/07/beso.html
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO Publishing.

“Re pensar la escuela secundaria en tiempos complejos”

Autoras:

DIAZ, Lorena Karina - DNI N°: 24033709 Escuela de Comercio N° 13 diaz-karina@hotmail.com

SKRIPCHUK, Mirta Clara DNI N° 22579516 Instituto Concordia 1303. Nivel Secundario. Oberá- Misiones mirtaskripchuk@gmail.com

TABORDA, María del Carmen - DNI N° 22352001 Centro Educativo Polimodal N. °5. Nivel Secundario Posadas-Misiones- ISFD Cecilia Braslavsky Aristóbulo del Valle-Misiones maricartab@yahoo.com.ar

Abstract: En esta presentación se narra una experiencia pedagógica innovadora y relevante entre dos escuelas del nivel secundario de la zona centro de la Provincia de Misiones. La experiencia aborda un proceso de capacitación virtual sobre Aprendizajes Basado en Proyectos con la finalidad de reorganizar tiempos y espacios institucionales para repensar las prácticas áulicas, los procesos de enseñanza- aprendizaje- evaluación en el contexto del COVID. Sin dudas, toda la comunidad escolar debe conservar su pertenencia a un proyecto educativo que garantice el derecho a la educación en el marco de un enfoque de inclusión.

PALABRAS CLAVE: REDES -COMUNIDAD DE APRENDIZAJE- - ROL PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO- APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

INTRODUCCIÓN

¿Qué implica repensar la escuela secundaria en tiempos complejos? Consideramos importante partir de este interrogante para empezar a pensar y actuar sobre qué nos demanda la escuela en el siglo XXI.

Las temporalidades y las demandas están en colisión en estos tiempos, y es desde la escuela, desde los contenidos y estrategias que buscamos resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo. El contexto actual de la pandemia nos invita a pensar con inmediatez una gramática escolar diferente con tiempos y espacios de enseñanza y aprendizajes distintos, como así también nuevos formatos y vínculos con otras instituciones educativas con las que podamos compartir experiencias, analizar indicadores y evidencias y así generar redes institucionales de aprendizajes mediados por la tecnología.

DESARROLLO

En los últimos 30 años, distintos cambios sociales, económicos y culturales tensionaron los modelos de educación existentes. Estas tensiones pusieron en discusión la organización curricular de los niveles de educación obligatoria: organización de tiempos y espacios, formatos escolares, concepciones sobre abordajes teóricos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, poniendo en discusión temas como justicia educativa y curricular, inclusión, calidad, acompañamiento a las trayectorias, entre otros.

En esta sociedad del conocimiento se hace necesario *repensa*r todos los componentes que están en el centro del sistema educativo. En la búsqueda de nuevos "sentidos", distintas demandas sociales se instalan y hacen foco en la acción de *aprender,* especialmente las *competencias del S. XXI y en múltiples entornos*. Si nos remitimos a la escuela secundaria tradicional, recordaremos que se pensaba desde un lugar para unos pocos, para los estudiantes que tenían "condiciones" o lograban "méritos" en sus trayectos formativos. Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, al hacerse extensivo y

obligatorio el nivel secundario, las escuelas se vieron en la necesidad de repensar el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, su estilo de gestión, la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Cuando decidimos repensar la escuela y revisitar las prácticas que se llevan a diario en el interior de las instituciones, dejamos de concebirnos como instituciones aisladas. Empezamos a comprender que todos los actores conformamos una poderosa red para el acompañamiento a las trayectorias. Nos vimos en la necesidad de construir, desde lo intra y hacia lo interinstitucional, espacios y tiempos de intercambio sobre propuestas y experiencias que promuevan acciones para el fortalecimiento de las capacidades institucionales.

Desde la posición de integrantes de una poderosa red, comprendimos que, aunque las instituciones pertenezcan a contextos con características diferentes, pueden compartir problemáticas que demandan intervención.

La propuesta denominada *Ciclo de Capacitación Virtual sobre Aprendizajes Basado en Proyectos* que surge del diálogo entre el equipo de gestión de dos instituciones, concibe a la escuela como un gran "*Laboratorio Pedagógico*" (Roldán, 2011) y desde esta mirada, consideramos que atender escuelas con aulas diversas y heterogéneas requiere de un equipo de gestión que planifica, ordena y concreta acciones, acompaña la planificación curricular, el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño de estrategias y criterios institucionales de evaluación, el desarrollo profesional docente, y alienta al trabajo colectivo. Es en este laboratorio que la práctica reflexiva, el diálogo y la mirada conjunta son capaces de fortalecer y transformar el sentido profundo de lo que se piensa y hace.

Dentro de esa línea, de repensar y transformar la escuela para hacerla "*emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante (Pinto, 2019), para que vuelva a ser una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar (Recalcati 2016, en Pinto,2019),* dos instituciones a través de sus equipos directivos, una pública, Escuela de Comercio N° 13 ubicada en Aristóbulo del Valle y otra, pública, de gestión privada, el Instituto Concordia 1303 de la ciudad de Oberá, ambas en la provincia de Misiones, inician en este 2020

una propuesta que tuvo como punto de partida la lectura particular de indicadores institucionales, como así también los reportes de la Evaluación Aprender 2016/2017. De ella, se desprende un problema pedagógico común: el Desgranamiento de la matrícula en el nivel secundario. Creemos que detenernos y repensar nuestra "gramática escolar" conlleva poder "desnaturalizar" ciertas cosas y volver a mirarlas desde otro lugar; en esta oportunidad realizarlo de manera conjunta.

Generar las condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tenga lugar, es trabajar en pos de construir una buena escuela: una escuela de calidad, inclusiva y que mejore constantemente; y si lo hacíamos junto a otra institución y en comunidades de aprendizaje, mejor. Sabíamos que no era tarea fácil, pero nos permitiría pensar propuestas junto a otros equipos, socializar problemáticas comunes y analizar el abordaje desde el contexto de cada una de las instituciones educativas.

Para esta tarea recuperamos distintos marcos normativos, entre ellos El Plan Estratégico Nacional 2016/2021 quien nos convoca a *"afianzar el vínculo entre instituciones educativas, (…) a través de espacios que posibiliten el diálogo y el intercambio*". Pág. 21. Desde este lugar consideramos instalar la "cultura del nosotros" e ir construyendo ***comunidades profesionales de aprendizaje*** (Stoll y Louis, 2007, citado por Romero 2009 pág. 51) *"a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos*", impactará en nuestras instituciones, porque "*la única manera de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza*" (Anijovich, 2017.Pág.7)

La problemática pedagógica fue identificada de manera individual desde ambas instituciones educativas: los tiempos de clase, formatos, estrategias, prácticas, actividades entre otras cuestiones que nos preocupaban desde antes del contexto de pandemia, pero que se intensificó con su llegada. En este escenario complejo entendimos que debíamos actuar en red y en equipo, con estrategias de acompañamiento institucionales. Compartimos la idea de que el equipo directivo tiene muchas funciones: coordina diferentes equipos, administra recursos, dirime conflictos, establece pauta; pero el motor de todas esas

funciones es uno sólo: lograr que el aprendizaje suceda y para ello es necesario centrar su atención en dimensión pedagógica didáctica.

El primer paso… Realizamos encuentros y conversatorios entre los equipos directivos de ambas instituciones educativas. Intercambiamos ideas en relación a la propuesta en conjunto. La mirada de ambos equipos de gestión fue trabajar con los equipos docentes desde la motivación en un encuentro que les permitiera intercambiar experiencias, un espacio de diálogo, participación y construcción de estrategias. Lo importante era proponer miradas en relación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, pensando en el "aula" con distinta perspectiva, con tiempos y espacios diversos, con propuestas disciplinares e interdisciplinares.

Nos interesaba generar una capacitación mediada por la tecnología para la Escuela de Comercio en la que se compartiera y socializara experiencias desde el Enfoque de Enseñanza Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que el Instituto Concordia venía trabajando con esta propuesta desde el inicio del año escolar. Ambas instituciones educativas comparten en el Ciclo orientado la misma orientación "Economía y Administración" y eso fortalecería más el intercambio.

El segundo paso… Sistematizar la idea: Un ciclo de capacitación virtual para áreas disciplinares. Como en toda propuesta y cuando hay que reflexionar sobre las prácticas educativas, se generó cierta resistencia por parte de los equipos docentes de ambas instituciones. Fue necesaria la escucha atenta para poder explicar y el objetivo de la capacitación y en torno a qué preocupaciones se pensaba los encuentros.

El contexto de pandemia nos obligaba a pensar encuentros mediados por la tecnología. La propuesta inicial fue una experiencia por áreas disciplinares pero en el proceso sufrió una modificación. Desde una nueva mirada, se hizo necesario analizar las características de las áreas disciplinares y organizar grupos de trabajos para que todos se sintieran cómodos en las capacitaciones y les pudieran surgir ideas o propuestas para evitar un trabajo fragmentado de cada profesor en su aula y con su asignatura. Buscábamos la apertura a la interdisciplinariedad.

Después de hacer frente al primer desafío, surgió *El primer Ciclo de Capacitación Virtual para Áreas Disciplinares sobre Aprendizaje Basado en Proyectos* con objetivos potentes: construir acuerdos pedagógicos, repensar el proyecto institucional, dar respuestas a la lectura de indicadores y ocuparnos del problema, no sólo quedarnos con la preocupación, en este caso en la Escuela de Comercio.

El tercer paso… Llevar adelante el ciclo que tuvo tres encuentros virtuales, en el que, especialistas de distintas áreas disciplinares, compartieron sus experiencias sobre ABP. Los especialistas, además de formar parte de equipos directivos y formadores en institutos de formación docentes, son docentes de escuelas secundarias con la misma orientación: Economía y Administración, lo que hizo que fueran tan valiosas las experiencias compartidas.

Fundamentamos los encuentros en que los aspectos institucionales que aportan el marco normativo, así como los campos disciplinares que tematizan actualmente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, destacan la necesidad de visibilizar, fortalecer y/o transformar el entramado institucional que oficia de sostén y acompañamiento a las trayectorias escolares. Esto incluye no solo reconocer las condiciones existentes de las instituciones, sino crear y generar aquellas que aún no tienen un lugar suficiente, pero resultan indispensables para llevar adelante propuestas integradas: formas de organización adecuadas a prácticas colectivas y de participación democrática en otras palabras un nuevo modo de ser, de estar y de hacer en la Escuela, sabiendo que el cambio que nos planteamos como objetivo es un horizonte que lleva su tiempo y requiere de un modo de hacer gradual y progresivo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos supone un estudiante protagonista, que asume el desafío de su propio aprendizaje, y que participa activamente, acompañado por un docente que diseña y guía experiencias de aprendizaje que tienen como finalidad el aprendizaje significativo, abordando la realidad cercana y cotidiana. Se busca aunar la vida real y la escuela, partiendo de la comprensión y pasando a la acción y a la reflexión sobre la acción. Aprender haciendo.

Cada uno de los encuentros del *Ciclo de Capacitación* giraron en torno a: Generar espacios y tiempos para el diálogo entre profesores de la institución y de otras instituciones narrando experiencias y compartiendo saberes; conocer y analizar la propuesta de trabajo de ABP; fortalecer el trabajo disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar; reflexionar sobre las prácticas áulicas y modos diversos de planificar; acordar líneas de acción institucional sobre la base de ABP; Iniciar procesos de producción narrativa de las diversas actividades que se realizan en la institución. Precisamente, el último objetivo responde a lo que en este momento estamos llevando adelante: Un relato de la experiencia.

CIERRE

Este es un momento histórico que nos toca vivir y sobre este escenario debemos actuar. El gran desafío educativo es seguir. Aun cuando la comunidad escolar debe permanecer en sus hogares para proteger su salud y la de los demás, el proceso continúa. El rol de la conducción escolar en el contexto de la emergencia es crítico. Los equipos de gestión son interpelados por múltiples actores hoy: la comunidad educativa, las autoridades del sistema, los equipos de docentes y auxiliares, las familias, las y los estudiantes y también las organizaciones del territorio con las que la escuela interactúa. El tema clave es, entonces, pensar qué constituye esa escuela reformulada y, seguramente, provisoria. Qué permanece, qué falta y qué cambia por este período distinto de pandemia. Sin dudas, toda la comunidad escolar debe conservar su pertenencia a un proyecto educativo, a ese que garantiza el derecho a la educación en el marco de un enfoque de inclusión. En relación con lo que falta y se cambia, es importante comprender que no se trata de reemplazar, sino de recrear, reorientar y rediseñar estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

- **ANIJOVICH,** Rebeca (2017) "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas". *Enseñar y aprender en la diversidad* Bs As. Paidós.
- **ANIJOVICH,** Rebeca y ROGET, Domingo (2017) "*Práctica reflexiva: escenarios y horizontes"*_ BsAs. Universidad de San Andrés- Aique Educación.
- **ANIJOVICH**, R (2009): *Estrategias de enseñanza*. Aique.
- **ANIJOVICH**, R – Cappelletti, G. (2019): "*El sentido de la escuela secundaria"*. Aique.
- **ANIJOVIC**H, R – Cappelletti G. (2018): *La Evaluación como oportunidad*. Aique.
- **COLS**, S (1996). *Los proyectos para el trabajo en el aula*. Marymar.. Buenos Aires.
- **GVIRTZ**, Silvina y otros (2018) *"Construir una buena escuela: herramientas para el director".* Ed. Aique Educación. Buenos Aires.
- **HERNÁNDEZ**, F. (1998). "*Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo",* Fernando Hernández. Artículo publicado en Pátio. Revista Pedagógica, 6, 26-31 (1998).
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN** (2019). ¿Por qué enseñar con proyectos y problemas? / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2019. Libro digital, PDF - (Secundaria Federal 2030. Enseñar.

- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN** (2019). ¿Cómo enseñar con proyectos y problemas? - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, PDF - (Secundaria Federal 2030. Enseñar y aprender a través de Proyectos y problemas.

- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA** (2019) ¿Cómo evaluar proyectos y el aprendizaje basado en problemas? / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires Libro digital, PDF -

(Secundaria Federal 2030. Enseñar y aprender a través de proyectos y problemas.

- **PERRENOUD,** P (2000): "*Aprender en la escuela a través de proyectos"*: *¿por qué?, ¿cómo?* Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
- **PINTO**, L. (2019). "Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo xxi" XIV Foro Latinoamericano de Educación Bs As. Santillana CIPPEC. Recuperado de:https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/documento-basico.pdf
- **PROYECTOS RED TELAR**. lEARN: "*Red internacional de educación y recursos"*. Eduteka
- **ROLDAN, P (2011)** "Laboratorio pedagógico: creando buena escuela desde la gestión" Postítulo en Conducción y Gestión Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa**. Recuperado de: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Postitulo/2010/TOMO%20IV.pdf**
- **ROMERO**, Claudia (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Bs As. Noveduc.
- **VIDIELLA**, A (1999). "Enfoque globalizador y pensamiento complejo". Grao. Barcelona.

“La experiencia educativa de ser profesora de la Universidad Guillermo Brown en tiempos de pandemia”

Autora: Falcón, Paula

Pertenencia Institucional: Profesora del Taller de Intervención y Reflexión Pedagógica de la UNAB (Universidad Guillermo Brown) para estudiantes del CCC de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática. Partido de Almirante Brown. Gran Buenos Aires. Provincia de Buenos Aires.

E-mail: paula.falcon@yahoo.com.ar

Abstract: A partir de la determinación de realizar las clases de modo virtual por el ASPO en la UNAB, decidí establecer con los y las estudiantes un modo de habitar el conocimiento para que sea el resultado de una construcción colectiva. A tal fin, tomé resoluciones situadas acerca de los contenidos centrales de las unidades que consideré tenían relación con el tiempo actual que estábamos atravesando desde una educación cuidada. Preguntas se nos imponían desde el taller: ¿Hacia dónde queremos caminar como educadores? ¿Quiénes queremos ser? ¿Qué mundo queremos habitar? Establecí un vínculo pedagógico más amoroso para acompañarlos en sus trayectorias educativas porque tenía un objetivo central: que nadie abandone.

Palabras claves: construcción colectiva del conocimiento, emancipación, errancia, ética, pedagogías imprescindibles.

Introducción:

Soy profesora del Taller de Intervención y Reflexión Pedagógica en el Ciclo de Complementación Curricular para Profesores de Matemática de la Universidad “Guillermo Brown” en el partido de Almirante Brown, conurbano sur del Gran Buenos Aires. Universidad nueva, cátedra nueva, estudiantes nuevos. Contexto de pandemia absolutamente inédito.

La universidad a comienzos de marzo y antes de la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio tomó rápidamente la decisión de hacer todo virtual, aunque para mí no era el mejor panorama ya que nunca había tenido una relación amigable con las tecnologías.

Sin embargo, en momentos de crisis tomar decisiones es muy bueno porque ordena y crea alguna certeza entre tanta incertidumbre.

Ante tal panorama, recordé primero y traje a mi mente a Eduardo Chillida un escultor que decía:

¿Con qué manos trabajo?

“Las de ayer ya no existen y las de mañana aún no las tengo”. Busqué entonces en mi caja de herramientas y aunque no me ha sido fácil la búsqueda, aunque las circunstancias extraordinarias me hayan paralizado, sostuve que no podía detenerse el pensamiento.

Considero que cuando un desastre, un acontecimiento disruptivo nos conmueve, (disruptivo es cuando lo que sucede nos desorganiza, nos desestructura, nos saca abruptamente de la familiaridad en la que vivíamos, nos aleja de nuestras rutinas cotidianas) hay un gran impacto en la subjetividad de todos y todas y asoma una palabra que aparece con fuerza y se impone de manera incontrastable que es la ética. Resulta insoslayable asumir una posición ética para sostener una continuidad en la enseñanza y en el aprendizaje.

Esa posición ética decidí enmarcarla en pedagogías imprescindibles: pedagogías de la igualdad, de las diferencias, de la ternura y de las preguntas.

Desarrollo:

Desde el inicio establecí con los y las estudiantes una posición ética de igualdad como gesto inicial. Es decir, ir atravesando juntos y juntas un camino. Poner en las clases a disposición, saberes y experiencias y compartir lo que cada uno y una trae. Por ejemplo, hicimos encuentros sincrónicos por zoom y ellos compartían conmigo sus saberes tecnológicos. Los estudiantes me decían: -Profe, grabe las clases!! Tiene que apretar allí y allá tal botón!. Y ahora ¿las guarda? ¿Las sube al campus profe? Si claro, contestaba yo… mientras pensaba ¿cómo hacer esto? Pude subir dos clases y estaba muy feliz de ello…hasta que la tercera me dice que es muy pesado el archivo…consulto a mi compañero de otra materia y me dice -Tenés que armarte un canal de youtube…-¿Qué? ¿Como se hace?, pregunté al instante sin poder abandonar mi asombro -Te envío un video con un tutorial…y así sucesivamente manos y voces se entrelazaban con acompañamientos solidarios. Aunque había logrado manejar el campus algunos tenían problemas para conectarse por lo que decidí también armar un grupo de what sap que en otras circunstancias, siendo estudiantes de la universidad, no sé si lo hubiera hecho.

Cuando estas tragedias suceden asoman al mismo tiempo su contracara, la generosidad y el trabajo en equipo. Decido invitar a los estudiantes a mi casa (es una metáfora pero casi literal) y allí todos ponemos algo sobre la mesa. Esa mesa tiene que estar bien puesta, allí vamos poniendo palabras. Como dice Carlos Skliar no hay que temerle a las palabras, no hay que tenerles miedo pero sí pensar el orden en el que aparecen. Porque en este contexto no es sólo invitarlos al pensamiento sino que se sientan a gusto. Necesito contar con ellos para contar lo que quiero contar. Partir de un gesto honesto. A veces nos escuchamos, a veces tengo algo yo para decir, a veces los y las estudiantes toman la palabra.

Una de mis primeras reflexiones ha sido que la planificación, los contenidos, las actividades y los modos de estar y de ser en la virtualidad deberían ser coherentes entre sí. También los modos de evaluación.

Mi planificación no estuvo aislada de lo que estaba sucediendo por la pandemia. Fue pensada con mayor cuidado. No desde una educación que se cuida a sí

misma o de sí misma sino desde el cuidado hacia los otros y las otras. Una cosa es el cuidado y otra la censura. Aquí y ahora en estas circunstancias se está poniendo en juego la consideración de la alteridad. Por lo tanto, las unidades de mi materia fueron encabezadas con títulos que comenzaban con un “Hacia”.

La primera unidad se tituló: “Hacia un encuentro de la filosofía con la educación” y allí establecimos la cuestión temporal… filosofamos acerca del tiempo…fue a principios de marzo y eso nos marcó un camino.

Los invité a donarnos el tiempo de la paciencia, paciencia para mí de parte de ellos por mi poca habilidad con las tecnologías y paciencia desde mí hacia ellos si tenían alguna dificultad en las actividades propuestas. Intenté desde esta posición ética, recordar aquella conocida película china “Ni uno menos” en el sentido de intentar que nadie abandone. Que nadie se baje del barco. Que todos puedan seguir, que todos puedan estar. Que no sea estar presente como cuerpo material o virtual sino estar de un modo tal de ir tocando las existencias para en vez de estar, ser, ser cada uno y una con sus particularidades. De allí entonces, una pedagogía que implicaba las diferencias

La segunda unidad la titulé “Hacia una política de cuidado”. ¿Qué puede la escuela ante el sufrimiento, ante los padecimientos? Considerar el tema del desamparo.

La tercera unidad la llamé “Hacia un mundo en el que quepan muchos mundos” en la cual nos preguntamos acerca de la educación y los enfoques de género desde una perspectiva de los derechos humanos. Reflexionamos sobre la posición del docente frente a la temática, y las dificultades para abordarla. ¿Cuál es el lugar que ocuparon las mujeres en las ciencias y en la matemática en particular? ¿Y otras diversidades sexo-genéricas?. Exploramos conceptos tales como identidades, existencias diversas, reconocimiento…visibilización.

La cuarta y última unidad la nombré “Hacia una educación sin rótulos ni etiquetas” en la que nos preguntaremos: ¿Cómo alojar las complejidades de los sujetos sin patologizar las diferencias? ¿Cómo abordar una educación integral considerando las diferentes dimensiones del ser humano?

Esos “hacia” señalaban un horizonte de posibilidad, una errancia en el sentido de hacer un viaje inesperado para todos y para mí también. Esos “hacia” indicaban un tiempo vivido de manera diferente y allí cobró relevancia el texto del filósofo surcoreano “El aroma del tiempo” de Byung Chul Han.

Una selección de contenidos se me imponía. Contenidos menos áridos, más amigables.

Fui variando de pedir actividades todas las semanas, como fue la sugerencia de la universidad, a hacer encuentros sincrónicos. Como si la clase presencial se trasladase a la virtualidad, no es lo mismo por supuesto, pero intentamos que se le parezca un poco. Fue una decisión pedagógica por dos motivos: el primero, para no desbordarlos de actividades porque todos los docentes de las otras materias daban muchas tareas al igual que yo, y a su vez los alumnos son profesores que dan clases, más la atención de sus casas, sus compromisos familiares etc, y el segundo motivo porque me hicieron notar que esperaban esos encuentros sincrónicos , que se apropiaron de ese espacio y me pregunté si no era un modo de amparo no sólo para ellos sino también para mí. Una educación basada en la hospitalidad.

Así que se estableció clase a clase una ética de la conversación.

Las canciones y las poesías antecedían los contenidos como un modo amable de invitación al pensamiento. Es decir, la creación de una atmósfera. Una anécdota: en los materiales a ver había videos de Carlos Skliar y como ellos y ellas me comentaron en sus escritos que les había impactado conocerlo a través de los videos, lo invité para que conociera a los estudiantes y entablasen una conversación entre ellos desde la igualdad absoluta. Y vino a nuestra “mesa”. No fue publicitado ni promovido. Fue como tomar un café virtual entre todos. El tiempo nos quedó corto porque nos hubiese gustado seguir dialogando.

En ese camino también que comenzamos a transitar escuchamos a Walter Kohan y conocimos a Simón Rodríguez el maestro de Simón Bolívar que decía:

O inventamos o erramos… errar desde el ensayo y errar desde la errancia desde ese transitar estando alertas a las señales del camino. La manera cómo nos

comprometemos con la educación y el modo también de relacionarnos con los contenidos marcan esa ética a la que hacía referencia.

Preguntas que me hacía yo y que se las hacía a los estudiantes como contenido pedagógico. Una cinta de moebius.

No quisiera caer en el lugar retórico y políticamente correcto al decir que las preguntas son más importantes que las respuestas, pero en este aquí y ahora las preguntas ocuparon un lugar central.

Por ejemplo: ¿Qué es estar juntos en este momento? ¿Cómo llevar adelante una educación para cualquiera (es decir para todos y todas) considerando a su vez la singularidad de cada estudiante? ¿Qué lugar nos cabe como adultos y docentes en una escuela pensada en tiempos de desamparo? ¿Cómo sostener la asimetría que aloja y que contiene cuando también estamos atravesados por las mismas circunstancias?

Una pedagogía de las preguntas que significa en su forma fundamental leer los textos puestos a disposición en el campus, en las charlas sincrónicas, pero con el sentido que daba Paulo Freire a las palabras. Aprenderlas para hacer una lectura del mundo y para hacer una lectura de la propia vida. Preguntarnos acerca de en qué mundo quiero vivir y qué existencia quiero llevar…qué docente quiero ser… y tantas otras.

Como estrategia pedagógica, invité a dialogar con los y las estudiantes personas que podrían resultar interesantes según los contenidos que trabajábamos. Por el tema de la emancipación concurrió a nuestra clase virtual Sergio de la Vega, docente enmarcado en la educación popular, participante activo del Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro” narrando la experiencia con las cooperativas de cartoneros y su relación con la matemática. ¿Cómo se alfabetizaron con los números partiendo de sus saberes previos y sus problemáticas específicas?

Leímos algunos conceptos de la pedagogía crítica y de la Escuela de Frankfurt a fin de abordar el papel central de la educación frente a los totalitarismos y los discursos de odio. Para ello, invitamos a Salomé Grunblatt quien es actualmente la Directora de Relaciones Institucionales del Sitio de la Memoria ex Esma.

Leímos el libro de Walter Kohan acerca de Paulo Freire y decidimos realizar videos en grupos tomando cinco palabras claves: infancia, errancia, amor, igualdad, vida. Los trabajos grupales quedaron tan bellos que hicimos con ayuda de quien coordina la parte académica virtual de la universidad un padlet en el cual se subieron todas las producciones. Pensamos en enviárselo a Walter Kohan,,, y así lo hicimos. Nos contestó con un audio maravilloso y emocionante. Diálogos a la distancia, pero nunca tan presentes.

Insoslayable también, una pedagogía de la ternura, porque la ternura implica una comprensión particular de la realidad.

Un primer pensamiento que vino a mi mente, ha sido que la ternura anula las distancias, es un recurso efectivo para posicionarse con respecto al otro. Fue gracias a la ternura como pude vencer los prejuicios y el miedo a esta nueva manera de comunicarnos. La ternura acompaña la confianza en las propias posibilidades que son las bases de la emancipación. La ternura es un elemento indisociable del amor y la pasión, pasión de transmitir un conocimiento y un modo de relación con ellos y ellas, las y los estudiantes. Con ternura fueron y siguen siendo les estudiantes quienes llenaron mis vacíos tecnológicos.

Con respecto a preguntarnos acerca de la igualdad el virus exacerba lo bueno y lo malo profundizándose las desigualdades preexistentes. Acá evidentemente la conectividad cumple un rol fundamental y el horizonte educativo puede ser una gran oportunidad para una mayor democratización y para un mayor humanismo, o ir en una dirección contraria. Por ello hay que tener el cuidado de que las y los docentes, las y los estudiantes no se sientan más fragilizados, marginados según el acceso diferencial al conocimiento de las tecnologías. Si en este contexto triunfa una educación con una relación lejana con ellos, los procesos de desprotección y de sufrimiento del trabajo docente y de los estudiantes aumentarán. No deseamos que eso sucediera y hacia un camino con más humanismo decidimos transitar considerando una visión integral de cada uno y una al pensar las dimensiones intelectuales pero también afectivas y sociales.

Conclusiones:

La relación vital, vivificante que se establece en un vínculo no puede ser sustituida en una pantalla pero intentamos en conjunto ir transitando esta difícil

y alocada situación del mejor modo posible. No hay que dejar pasar esta oportunidad que nos brindan estas nuevas formas de comunicación, para nada, resultan ser cuando llegan a todos y todas muy democratizadoras, lejanas al discurso único y a la historia única. Pero allí quiero volver al orden de las palabras. Es una herramienta, valiosísima, muy útil, pero no reemplaza a la centralidad que tienen los cuerpos docentes.

El profesor/a en primer lugar, luego la tecnología.

Continuamos errando y escribiendo esta historia juntos y juntas en una apuesta inicial de igualdad, con ternura y más preguntas que respuestas.

Bibliografía:

"Fernand Deligny: 136 cometas lanzados al cielo. Sobre prácticas, afectos y emociones en la tarea de educar" artículo de Daniel Korinfeld en "Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación". Kaplan. Miño y Dávila.

"Lo disruptivo". Moty Benyakar. Editorial Biblos.

"Paulo Freire, más que nunca. Una biografía filosófica". Walter Kohan. CLACSO .

"Pedagogías de las diferencias". Carlos Skliar. Noveduc/perfiles.

"Problemas contemporáneos en la filosofía de la educación". Muján, Quintana y Dilling. Novedades educativas.

ADAPTACIÓN EN EL CAMBIO.LA PANDEMÍA Y LA EDUCACIÓN REMOTA.

Un análisis de la planificación y práctica docente en la cátedra de Teoría de la Educación

Autoras:

Ferreiro, Jorgelina Anabel;

De Marco, Natalia;

Escalante, María Belén

Mail de contacto: jferreiro@mdp.edu.ar, natidemarco86@gmail.com, mariabelenescalante@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata -Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Resumen: Comenzamos este año con un desafío impensado, convertir nuestras clases presenciales en entornos completamente virtuales. Pero teníamos que enfrentar esta realidad, realizando un arduo trabajo en conjunto, redefinimos los objetivos planteados, respondimos a las demandas que se nos presentaban, cambiamos la organización de los contenidos, enfrentamos la virtualidad y acompañamos a nuestros/as estudiantes realizando un seguimiento de sus trayectorias. En este trabajo, nos proponemos visibilizar nuestras experiencias educativas en estos tiempos complejos y llenos de incertidumbre, donde tuvimos que replantearnos nuestras prácticas docentes y adaptarlas a la nueva realidad, haciendo una tarea de entramado entre nuestras prácticas conocidas, habituales incluso hasta familiares, con lo nuevo que se nos presentó intempestivamente.

Palabras Clave: pandemia, práctica docente, adaptaciones

INTRODUCCIÓN

Comenzamos este año con un desafío impensado, convertir nuestras clases presenciales en entornos completamente virtuales. Nuestro primer interrogante fue ¿podremos hacerlo? ¿cómo lo haremos? ¿podrán nuestros estudiantes acceder a los materiales de estudio y a las propuestas de clases virtuales? ¿Qué herramientas tecnológicas tendremos que utilizar? ¿serán sencillas de aprender?. Creemos que la lista sigue, pero sinceramente esa fue nuestra primera impresión ante la imposibilidad de impartir las clases como año a año veníamos haciendo y sí que fue todo un desafío. Teníamos que enfrentar esta realidad, por lo cual tuvimos que realizar un arduo trabajo en conjunto, donde redefinimos los objetivos planteados, respondimos a las demandas que se nos presentaban, cambiamos la organización de los contenidos, enfrentamos la virtualidad y acompañamos a nuestros/as estudiantes realizando un seguimiento de sus trayectorias.

A nuestro favor, teníamos que desde hace ya seis años desde las cátedras de Política, Organización y Gestión Educativa y Teoría de la Educación, correspondientes a las carreras de los profesorados de Química, Física, Biología y Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, trabajamos con aulas virtuales como acompañamiento a la presencialidad y esto resultó un pilar fundamental, porque teníamos adquirida la práctica en el manejo de entornos virtuales que permiten otro tipo de enseñanza, que traspasa el espacio-tiempo del aula extendiéndose a otros ámbitos. Pero, como mencionamos más arriba, el uso que le dábamos al aula virtual era de “acompañamiento” y esta vez, sería el único espacio donde producir el proceso de enseñanza y aprendizaje, construido a lo largo de todos estos meses.

En este trabajo, nos proponemos visibilizar nuestras experiencias educativas en estos tiempos complejos y llenos de incertidumbre, donde tuvimos que replantearnos nuestras prácticas docentes y adaptarlas a la nueva realidad, haciendo una tarea de entramado entre nuestras prácticas conocidas,

habituales incluso hasta familiares, con lo nuevo que se nos presentó intempestivamente. Este desafío aún continúa y nos invita a pensar como docentes reflexivas que somos, que ante una situación problemática la reflexión en la acción que hagamos de nuestras prácticas docentes permitirá dar respuesta a los conflictos que se nos presenten.

Una de las primeras preguntas sin respuesta fue qué hacer con los contenidos, las unidades pensadas, los trabajos prácticos, el formato de clase trabajado desde hace años por el equipo de cátedra. Sin dudas, las certezas las fuimos encontrando en el compartir, en el apoyo mutuo y en la plasticidad de la propuesta docente.

Las reuniones virtuales para desarmar y armar unidades de contenidos fueron varias y siempre con interrogantes. Muchas veces, las respuestas estaban en la devolución de los estudiantes. Cómo reaccionaban, qué preguntaban, qué demandaban, cuántos estudiantes se presentaban a clase, sabiendo que no había una obligatoriedad en la asistencia.

Los primeros meses resultaron inestables, pero no por eso menos provechoso, sin dudas fue el proceso que marcó el resto del plan de trabajo.

La plataforma virtual fue nuestra mejor aliada. Ya no era el medio para volcar los foros sobre algún tema abordado en clase. Desde ese recurso, pudimos acceder a presentaciones, dudas de estudiantes, reservorio de archivos y de grabaciones de clase, para aquellos/as que no podían acceder a las clases. Todo se transformó sin saber hasta cuándo.

Otras aliadas, sin dudas, fueron las clases vía Zoom, donde se trató de emular aquellos encuentros en las aulas de la facultad, pero sin desatender la inexorable realidad que todos/as nos estábamos viendo a través de una pantalla. Dos veces por semana, nos encontramos con ese grupo que recién conocíamos y que también experimentaba la misma incertidumbre social y epidémica que nosotras. En un comienzo, nos preocupamos por exponer, y con el tiempo, la barrera digital, se fue desmoronando a medida que

algunos/as se animaban a desmutearse y a opinar, preguntar, reírse, comentar, quejarse, cuestionar, agradecer. Entonces, el foro quincenal ya no tenía el monopolio absoluto de las opiniones de los/as estudiantes...empezaban a tomar la palabra.

Quizás, como recuerda Mc Laren sobre Giroux, "nos preocupamos tanto por saber qué decir que nos olvidamos de escuchar"[1] los problemas reales de estudiantes, desde sus propias voces, que fueron emergiendo cuando las relaciones de enseñanza y aprendizaje habilitaron los saberes productivos sin desdibujar las identidades estudiantiles.

Así los sujetos de aprendizaje, fueron construyendo su propia trayectoria y marcaron su impronta a partir, sobre todo, de dos momentos evaluativos: los trabajos prácticos y las evaluaciones parciales. Las propuestas de ambas instancias de producción fueron abordadas desde una perspectiva pedagógica atravesada por la pandemia y las dificultades de educar en dicho contexto. Como la materia dada en el primer cuatrimestre se encarga de conocer y analizar los abordajes pedagógicos de la educación a lo largo de la historia, no se perdió la oportunidad de ensamblar lo nuevo con lo viejo, lo ya dado con lo innovador. Entonces, las propuestas tuvieron que ver con pensarse a ellos/as mismos/as como sujetos de aprendizaje dentro de un contexto de aislamiento preventivo, futuros docentes pensando la educación y el formato escuela, que hoy parece desgranarse tras la virtualidad.

Los resultados fueron altamente gratificantes, porque no solo se produjeron trabajos conscientes, profundos y críticos, sino que también se realizaron instancias de puestas en común donde la escucha activa y las reflexiones estuvieron a la orden del día. Claramente, estábamos aprendiendo todos/as en ese contexto.

---

[1] Giroux, H., en McLaren P., La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Siglo XXI Editores, México, 2005

DESARROLLO

Partiendo de que en la ley de Educación Nacional (26206) la educación se entiende como un bien público y un derecho personal y social que debe estar garantizado por el Estado y desde la ley de Educación Superior (24521) en su artículo 6 establece que*: "La educación Superior tendrá una estructura abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas."* nos propusimos desde la cátedra un enorme desafío, el de garantizar el derecho a la educación o derecho de aprender a todos/as nuestros/as alumnos/as.

Rápidamente sentimos que pudimos adaptarnos a la virtualidad y al uso de la nueva plataforma que nos ofrecían desde la FCEyN, ya que este año también comenzamos a utilizar las aulas virtuales desde la plataforma Moodle.

Pero, además, la utilización combinada de las tecnologías multimedia e Internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario (la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los espacios de ocio, etc.). Y esta ubicuidad aparentemente sin límites de las TIC (Weiser, 1991), junto con otros factores como la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida o la aparición de nuevas necesidades formativas, está en la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que, a juicio de muchos analistas de la SI, han empezado a experimentar y continuarán experimentando en los próximos años los espacios educativos tradicionales (ver, por ejemplo, Feito, 2001; Luisoni, Instance y Hutmacher, 2004; Tedesco, 2001). (COLL, César (2009), "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en CARNEIRO, Roberto, Juan Carlos TOSCANO y Tamara DÍAZ (coords.), Los desafíos de lasTIC para el cambio educativo, Madrid, OEI:114)

Lo primero que hicimos fue ponernos en contacto con nuestros/as alumnos/as para dialogar con ellos acerca de la modalidad de cursada, nos interesaba saber si contaban con conectividad, ya que los contenidos se iban a subir a un aula virtual, las clases serían dictadas mediante la plataforma Zoom y todo lo relativo a la cursada iba a suceder desde la virtualidad. En ese sentido tuvimos dentro de la adversidad que se nos presentaba la dicha de que nuestros/as alumnos/as contaban con conectividad, así que pudimos planificar nuestras prácticas docentes. La organización, la comunicación y la

escucha activa a la hora de contactarnos con los grupos de estudiantes fueron los pilares que ayudaron a hacer del vínculo pedagógico virtual y remoto, uno real, verdadero, concreto y reflexivo.

Organizamos clases sincrónicas dos veces por semana, respetando así la cantidad de encuentros que hubiésemos tenido desde la presencialidad. Para nosotras fue muy importante no perder el contacto, ese espacio se convirtió en un lugar de diálogo, debate, intercambio, donde podíamos acercarnos desde la virtualidad para conocer sus miradas acerca de los temas que íbamos desarrollando, sus dudas, inquietudes.... Por otro lado, en el aula establecimos secciones donde de manera clara y precisa se podían encontrar los contenidos que íbamos a trabajar. Decidimos que cada unidad estaría presentada mediante un breve video donde se explicaban los temas a abordar, eso fue todo un desafío ya que no estábamos acostumbradas a grabarnos, pero de a poco esa práctica se fue convirtiendo en nuestra cotidianeidad.

El aula virtual quedó constituida de la siguiente manera:

1) *Sección Avisos:* semana a semana colgábamos el enlace de los encuentros sincrónicos y les subíamos un resumen de todo lo trabajado en la semana, también se comunicaba la apertura de foros y el vencimiento de actividades.
2) *Sección Unidades:* aquí se podía encontrar los contenidos que se iban a trabajar por unidad, vídeos de presentación, tutorías de los temas a abordar, enlaces a links, grabaciones de los encuentros sincrónicos semanales y las consignas del trabajo práctico.
3) *Sección Archivos:* creamos un espacio específico donde nuestros/as alumnos/as pudieran acceder al material bibliográfico de cada unidad.
4) *Sección Foros:* habitualmente el uso de los foros en nuestras cursadas los utilizamos como un espacio más de debate y reflexión, pero este año tuvo una impronta diferente. Se convirtió en “el espacio de debate” por excelencia

   - junto con los encuentros sincrónicos - donde pudimos abrir al diálogo los temas y conceptos que íbamos trabajando semana a semana. Nos

valimos de dos tipos de foros, foros de uso general y foros de debate sencillo. Los foros de uso general fueron:

Foro Consultas Generales: considerando que el diálogo debía ser permanente y al no contar con esos encuentros presenciales que facilitaran el despeje de dudas, inquietudes, el foro vino a suplir ese espacio. Nos permitió un ida y vuelta constante durante toda la cursada.

Foro para Formación de grupos de trabajo: este foro sirvió facilitó la comunicación entre los/as alumnos/as para el armado de grupos de trabajo.

Foro de Consultas: se abrió un foro de consulta para cada Trabajo Práctico a realizar.

Los foros de debate sencillo fueron:

Foro de Presentación: donde les pedimos a nuestros/as alumnos/as que se presentaran, que nos contaran un poco acerca de sus trayectorias, proponiendoles desde un disparador, un relato de su memoria educativa identificando una propuesta educativa desde la emancipación. Del mismo, surgieron experiencias muy interesantes que pudimos trabajar tanto en el foro como en los primeros encuentros sincrónicos.

Foro de Debate: en cada Unidad fuimos habilitando un foro de debate donde a partir de un eje disparador propusimos un trabajo de reflexión y relación de los contenidos trabajados.

Toda la organización del aula virtual estuvo orientada en mantener una comunicación constante a través de varios espacios en simultáneo.

Otro gran desafío que se nos presentó fue la evaluación, teniendo que replantearnos el sentido de la misma. No podíamos evaluar como lo hacíamos en la presencialidad. Fue necesario preguntarnos qué sentido le daríamos a la evaluación en este contexto de pandemia, cómo iba a ser ese acompañamiento en el proceso de aprendizaje. La evaluación pasó a cobrar otro sentido.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es

parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta… entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo." (Alvarez Méndez (1996) en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998) "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós, Buenos Aires, pág. 37.)

Consideramos a la evaluación como una instancia más de aprendizaje, un momento de reflexión y de relación de contenidos. La propuesta fue poder utilizar una variedad de formatos para su entrega, nos pareció oportuno fomentar un mejor uso de las TIC y visibilizar así una diferencia con la evaluación tradicional desde la presencialidad. También nos valimos de instancias de entrevistas donde se habilitó un espacio para conversar acerca de las producciones, generando un ida y vuelta. Fue un trabajo arduo el realizado desde la cátedra, pero muy significativo a la vez.

CIERRE

Desde el trabajo de la cátedra, que, insistimos, es en conjunto y en permanente revisión, se pudo observar la construcción de un vínculo docentes- estudiantes- conocimientos- experiencias que fue modificándose en pos de mejorarlo. Lo unidireccional y lo verticalista no tiene lugar en los espacios de encuentro propuestos, ya que el espíritu y los objetivos pedagógico didácticos siempre estuvieron acompañados de la permanente autorreflexión de las prácticas. Ya la preocupación no pasaba únicamente por los contenidos sino y, sobre todo, por la forma de acercarnos y comunicarnos de la forma versátil posible, tendiendo redes vinculares que entramen las relaciones pedagógicas en un año más que particular, donde la inexperiencia de lo vivido y lo que seguimos viviendo nos puso en alerta y nos enriqueció como profesoras.

Ese acto reflexivo también pudo nutrirse a partir de las numerosas webinar,

conferencias y jornadas en vivo a través de canales de YouTube y Facebook, que brindaron diversos pedagogos/as de quienes pudimos tomar algunas puntas de un hilo crítico y que nos empujaba a cambios de perspectiva en la práctica de enseñanza.

Una de las preguntas que daba comienzo a las Webinar, brindada por la Dra. Rebeca Anijovich (2020), fue: cuándo se aprende mejor y la respuesta residía en los/as estudiantes. Es decir, cuando estos/as se sienten protagonistas, cuando pueden elegir ante propuestas desafiantes, cuando se le corre el velo a los objetivos de enseñanza y aprendizaje del docente a cargo, pero siempre y cuando haya un vínculo. Entonces, entendimos que la presencialidad es intrasladable, ireemplazable y que se puede fallar en los intentos de alcanzar una relación pedagógico-didáctica que sea formativa, pero no por eso, debíamos abandonar en el intento. Así es que las preguntas en los foros de discusión y debate cambiaron, las propuestas evaluativas se transformaron y, por ende, todo el diseño de las clases.

También, nos encontramos con interrogantes que aún siguen sin respuesta, porque cómo señala la Dra. Melina Furman (2020), la enseñanza en una clase tiene que estar apuntada a la metacognición, es decir,a aprender a aprender, generando una autonomía en el estudiantado que quizás hasta ahora no lo habíamos pensado, o no la habíamos precisado, siendo este uno de los trabajos pendientes en este contexto de educación remota en pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Méndez (1996) en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté (1998) “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós, Buenos Aires, pág. 37.
- COLL, César (2009), “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, en CARNEIRO, Roberto, Juan Carlos

TOSCANO y Tamara DÍAZ (coords.), Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, Madrid, OEI:114)

- McLaren P., La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Siglo XXI Editores, México, 2005
- Anijovich, R., Evaluar sí, pero qué y cómo, conferencia en vivo, 28-5-2020, https://www.youtube.com/watch?v=araSxpBTlGs
- Furman, M., Pedagogía en tiempos de pandemia, Tramared, 9-6-2020, https://www.youtube.com/watch?v=2fUZoMeu124

CONTINUAMOS APRENDIENDO (nosotros también)

Estudiantes y docentes en contexto de pandemia.

Autores:

Luján Gisela Marina gilujan@hotmail.com

Travacio Mariela richardpedretti@hotmail.com

Velázquez María del Rosariovelazquezcharo21@gmail.com

Escuela Nº 565 Bartolomé Mitre. Rosario. Provincia de Santa Fe

Resumen

La irrupción de la pandemia y el ASPO implantó una nueva normalidad. Hubo que adaptarse a este nuevo modo de enseñar y de aprender mediante la virtualidad. Cómo enseñar y qué enseñar fueron las incógnitas que hubo que descifrar. ¿Podemos continuar enseñando de la misma manera? ¿Con las mismas estrategias que resultaban en la presencialidad? ¿En relación a lo curricular habrá algo que modificar? ¿Y la evaluación? ¿Qué evaluación es posible en la virtualidad?
Cuando todo alrededor parece estallar… ¿Qué rol nos cabe como formadores?

Palabras clave: Interdisciplinariedad- aprendizaje dialógico- aprendizaje significativo - acontecimiento

Conmoción

Allá por marzo la pandemia irrumpió en nuestra cotidianeidad y el aislamiento social preventivo y obligatorio llegó para quedarse. Cómo sostener el vínculo y la continuidad pedagógica fue desde el primer momento algo que nos preocupó y nos ocupó, sin descanso, sin horarios y sin demasiadas herramientas.

Claramente, no estábamos preparados para esta nueva realidad. Nuestros alumnos de 7mo grado tampoco. No todos cuentan con un dispositivo tecnológico desde el cual trabajar y muchos presentan dificultades con el acceso a internet.

El cimbronazo fue brusco. En medio de la incertidumbre hubo que salir a dar respuestas y tomar decisiones, fuimos aprendiendo sobre la marcha. Mientras íbamos descubriendo la variedad de materiales y aplicaciones disponibles on line para continuar nuestro trabajo, observábamos que dar “tareas” desde cada área, recibirlas y corregirlas sería una propuesta que no podría sostenerse durante mucho tiempo. Era demasiado lo que quedaba afuera. La escuela es mucho más que eso.

A esto se sumaba el doble esfuerzo de nuestros estudiantes para comprender un texto desde un área disciplinar y a la vez las consignas dadas, sin la posibilidad de la pregunta, la repregunta en esta situación asincrónica. Todo dependía de la lectura y la escritura, las posibilidades de intervención docente eran casi nulas. Y sabemos que el lenguaje no sólo es un medio para comunicar sino que también interviene en la construcción del conocimiento, una construcción con otros.

Pensar nuestra práctica pedagógica como docentes mediadores entre el conocimiento y los alumnos no resultaba posible desde aquella propuesta. La salida institucional fue el Whats App, como recurso al que la mayoría de nuestros estudiantes tendrían acceso. En grupos de conexión diaria nos encontramos desde entonces con nuestros alumnos.

Enseñar por Whats App

Pero… ¿Cómo damos clases por Whats App? ¡Qué incertidumbre…! Implicó un nuevo modo de pensar nuestras clases, de planificar… Cómo seguir sin lo irremplazable de la presencialidad, del encuentro, de las miradas, los gestos, lo que humaniza…

Nos reconocimos ignorantes en muchos aspectos en relación a las tics, nuevos recursos y formatos… Y tuvimos que aprender… Aunque sin perder de vista que saber trabajar con recursos tecnológicos en nuestras propuestas no era garantía, no era sinónimo de buena enseñanza. También tuvimos que pensar nuevos modos de evaluación, criterios e instrumentos.

Así fue como empezamos a conectarnos diariamente en principio con el objetivo de sostener un vínculo: apalear el no vernos con conversar un rato sobre cómo estaban llevando el aislamiento y un rato sobre las actividades que (hasta ese momento) se subían a una página de Facebook.

Luego, cuando comenzó a extenderse el aislamiento, tuvimos que empezar a repensar y sistematizar nuestras prácticas: debíamos imaginar un nuevo modo de llevar a cabo ese encuentro diario. Fue entonces que los grupos de Whats App comenzaron a convertirse en salones virtuales, en donde circula la palabra a través de la mediación de los y las docentes. En esa hora de encuentro muchas veces (no siempre) se generan espacios de debate y aprendizaje; incluso algunos alumnos buscan y comparten información extra, otros emiten opiniones pensadas en el momento (disparadas por la actividad en cuestión) e incluso, en algunas ocasiones, llegan a debatir entre ellos sobre diferentes temas.

Pero, lamentablemente, esto es posible debido a la baja conectividad: al ser pocos alumnos, la palabra puede circular de manera fluida, respondiendo mensajes de manera personalizada; tomando enunciados de los propios alumnos para disparar

nuevas preguntas. Es posible lograr que los y las alumnas sigan un hilo conductor debido a la baja cantidad de asistentes virtuales. ¿Qué hubiera sucedido si todos hubieran tenido acceso a un dispositivo electrónico? ¿Si todos hubieran accedido a internet? Seguramente nuestras clases se hubieran configurado de otro modo. Quizá manteniendo el mismo formato, pero fragmentando los grupos para poder crear un microclima de comunicación más limpio.

A pesar de nuestra preocupación constante por la baja conectividad de buena parte de nuestros alumnos, continuamos llevando a cabo el encuentro diario.

Nos parece pertinente destacar la comunicación entre pares docentes luego de la conectividad diaria. Comentar estrategias, actividades que resultaron o que no, preocupación por determinados alumnos/familias. Alegría por recuperar algún alumno que no se conectaba. Apoyo moral, destacando que cada una hace todo lo que está a su alcance y que la baja conectividad depende de factores ajenos a nuestras reales posibilidades de acción.

Esto demuestra, una vez más, que nuestra tarea docente es casi imposible de llevar a cabo en soledad: si queremos garantizarles a nuestros estudiantes educación de calidad es necesario el trabajo en equipo. Trabajar con nuestros pares (de grado y a nivel institucional) permite ampliar la mirada sobre los acontecimientos, abrir las puertas para sacar aquello que no pudo ser y dejar entrar un mundo de posibilidades que, en solitario, es imposible descubrir. La mirada del otro, el análisis y el debate, sumado al apoyo emocional, dirigen nuestras prácticas hacia un lugar en el que creemos, ideal: un lugar donde circula la pregunta, no como ignorancia, sino como una herramienta constructiva potente.

¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos?

No tardó en llegar la pregunta: ¿Qué enseñamos?... ¿Continuamos con el plan que habíamos proyectado para este año? ¿Priorizamos contenidos? ¿Con qué criterios?

¿Qué resultó? Entre otros contenidos, en Lengua había que trabajar el texto expositivo y técnicas de estudio…
¡Texto expositivo y técnicas de estudio por Whats App! ¿Cómo programar la planificación de una clase por chat a través del aprendizaje dialógico y que ponga en juego un modo de construcción colaborativa de conocimiento?

Nuestros alumnos nos necesitaban unidas, en integración. Y así fue. Desde las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, Lengua y Matemática comenzamos a trabajar en propuestas interdisciplinarias. No sin dificultades, y no siempre fue posible integrar ciertos contenidos, pero ese fue nuestro norte.

Y sí, trabajamos la Revolución Neolítica desde las Ciencias con los recursos de los que nos habíamos apropiado: videos y actividades interactivas que consumieran pocos datos. Desde Ciencias el disparador fue la construcción de un reloj solar casero. Los alumnos habían visto un video que explicaba el impacto del desarrollo de la agricultura en la medición del tiempo. Luego, se trabajaron contenidos específicos en torno a la Revolución Neolítica. En Matemáticas vieron Medidas de tiempo y aprovecharon para ponerse a tono con siglos y números romanos. Pero en Lengua… era el gran desafío… ¿Lograrían sacar ideas principales y diferenciarlas de las secundarias con las indicaciones e intervenciones docentes por chat? ¿Podrían completar el mapa conceptual con la información proporcionada en el texto? Parecía algo tan difícil…

Lo lograron, nuestros alumnos pudieron, casi sin dificultad alguna. ¿Son unos genios? No. ¿Las docentes extraordinarias? Tampoco. Lo que aconteció fue debido a que trabajamos en una propuesta desde las áreas integradas. Ya sabíamos que este era un modo de cargar de sentido “lo que se aprende" y el niño/a deja de percibir "lo que tiene que hacer" como un sinsentido, desde cada área como compartimentos estancos, donde una cosa no tiene conexión con la otra. Sabíamos que estas propuestas resultan sumamente favorecedoras de aprendizajes

significativos para nuestros alumnos. Lo sabíamos y confirmamos una vez más la teoría, ahora en la virtualidad, a pesar de la virtualidad.

Algo más que hacer en relación al curriculum

Hasta aquí el cómo enseñar y el qué enseñar. ¿Este último deberíamos replantearlo? Fue la nueva duda.

En nuestra ciudad además del flagelo de la pandemia estamos sufriendo la quema de los humedales de nuestras islas sobre el río Paraná y las consecuencias que esto conlleva. Estamos respirando humo, cada vez más sequía, miles de animales y vegetación quemados por la ambición sin límites... Expansión de territorio agro-ganadero exportador, procesos de producción industriales nocivos para la vida. Capitalismo tardío, extremo, violento al máximo. Lo peor es que nos estamos acostumbrando...

Nos preguntamos cómo seguimos. Ahora y después de la pandemia, cuando todo vuelva a la calma. ¿Qué labor nos compete como educadores? ¿Tendremos algo que hacer? ¿Somos agentes formadores de sujetos críticos y reflexivos? ¿O por omisión contribuimos a la reproducción de esta sociedad injusta? ¿Seremos cómplices del ecocidio de nuestro planeta y nuestra región? ¿O trabajaremos para ser protagonistas y formar protagonistas del ineludible cambio? Un mundo más justo, más humano.

Y así fue como comenzamos a pensar en la necesidad de un proyecto interdisciplinario en relación a este acontecimiento social que nos atraviesa, en el que ya no podemos seguir siendo simples espectadores. Tal vez de esta manera podamos ir construyendo una justicia curricular, esa misma a la que nuestros alumnos tienen derecho.

Actualmente comenzamos a trabajar en dicho proyecto, con todas las áreas integradas (incluyendo las artísticas) que apunta a la comprensión, la toma de conciencia y la reflexión sobre la forma en que los seres humanos nos relacionamos con la naturaleza. Mediante el mismo continuamos encontrándonos diariamente para comprender esta situación actual, conocer los modos de producción nocivos para la vida y buscar modos de participación ciudadana y comprometida con el cambio.

Ya sabíamos sobre la importancia del desarrollo curricular institucional a partir de problemáticas sociales propias del contexto escolar, aquellas que llamamos acontecimiento. Conocíamos la teoría y la volvemos a confirmar desde la práctica. Esta vez en la virtualidad, a pesar de la virtualidad.

Es decir, creemos posible identificar ciertos contenidos de la enseñanza como una convergencia o intersección entre problemas sociales del contexto inmediato y abordajes interdisciplinarios. Luego, mediante una propuesta didáctica propiciar el trabajo cooperativo que facilite el intercambio; la discusión y argumentación; la participación activa en las actividades, fomentando el desarrollo de actitudes responsables y comprometidas. Todo esto aprovechando algunos recursos tecnológicos que la situación nos obligó a aprender a utilizar. Sí, todo esto en contexto de pandemia.

¿Cómo evaluamos?

Pensamos que estos tiempos exigen otro modo de pensar la evaluación, que no es nuevo, pero hoy resulta ineludible. Evaluamos siempre, todo el tiempo, a través no sólo de sus respuestas sino también de sus preguntas, durante todo el proceso. Evaluamos el aprendizaje y la enseñanza. Evaluamos cualitativamente competencias, procesos de pensamiento puestos en juego. No resultan lo más importante los resultados finales, prestamos especial atención a lo procedimental y actitudinal.

¿Pero con qué instrumentos evaluamos? ¿Será el momento de cambiar aquellos que ya creíamos cuanto menos injustos o poco pertinentes? Por no decir obsoletos…

Vamos evaluando formativamente pero pensamos que como producto final de este proyecto los estudiantes puedan realizar una campaña de concientización colectiva para compartir a los demás grados de la escuela. Siguen siendo nuestra preocupación fundamental los alumnos que no logran conectarse… También tuvimos la idea de una wiki y que los alumnos puedan expresar lo que aprendieron, pero serían muchos los que quedarían afuera de esta participación. La confección de una revista digital con la suma de sus trabajos sería la propuesta que nos queda como viable ya que no necesitan datos para acceder y todos tendrían la posibilidad de participar.

A modo de reflexión

Por último, queremos reiterar que constantemente reflexionamos sobre nuestra práctica, en este grupo de tres. Y así seguimos aprendiendo. Debatimos, discutimos, pensamos en voz alta, también por Whats App. ¿Cómo seguimos? Formulamos hipótesis, nos hacemos preguntas. Más preguntas que respuestas es lo que tenemos. Pero, ¿Qué son las preguntas sino nuevas posibilidades? Si osáramos pensar que tenemos todas las respuestas nos quedaríamos en un lugar estático, sin nuevos descubrimientos, sin nuevas estrategias que ayuden a nuestros alumnos y familias a transitar este nuevo modo de escolaridad de una manera un poco más colaborativa y significativa.

Redescubrir que trabajar interdisciplinariamente (aunque sea desde la virtualidad) produce maravillosas consecuencias, nos permitió visualizar que allí estaba la clave. Algo vislumbramos… tenemos que intentar integrar todas las áreas en un modesto pero potente proyecto. Hacia allí vamos.

Creemos que nuestra experiencia no es extraordinaria, es una más, como la de muchísimos maestros y maestras a lo largo y ancho de nuestro país. Pero nosotras quisimos compartirla porque es la nuestra; con nuestros alumnos somos los protagonistas de esta práctica educativa de acción y reflexión sobre la acción. Porque confirmamos la teoría en la práctica para volver a la teoría, para repensarla, para aportar a la construcción de conocimiento pedagógico. Esta vez en contexto de pandemia y por medio de la virtualidad, a pesar de la virtualidad.

"El tallercito de la música". Taller Experimental de Didáctica 2020.

Autores:

Cerutti, Claudia Vilma ccertti@gmail.com

Manfredi, María Virginia manfredimusica@gmail.com

Proyecto/Cátedra en la que se inserta el trabajo: “Taller Experimental de Didáctica Musical” / Didáctica de la música en el nivel inicial y primario - U.D.I 1” Laboratorio de Educación Musical” - Práctica Docente III y Residencia

Afiliación institucional: Conservatorio Superior de Música “Felipe Boero”.

Resumen: La formación de un educador musical requiere de la conjunción de dos aspectos fundamentales: el musical y el pedagógico**.** La puesta en marcha del proyecto “Taller Experimental de Didáctica Musical” permitió la articulación de tres espacios curriculares centrales, siguiendo a Schulman (1987), para el desarrollo del conocimiento de los docentes. Posibilita a los estudiantes una visión, manipulación concreta y aplicación integrada de los saberes implicados en el diseño y producción de propuestas creativas para la enseñanza y el aprendizaje en música, en pos del desarrollo de habilidades específicamente musicales en niños de 5 años de edad. Cada año, atendiendo al carácter casuístico de los escenarios en donde transcurre la enseñanza cobró dimensiones diversas.

Palabras clave: Articulación- Educación Musical-Virtualidad.

Introducción:

Se reconoce que el arte es un campo de conocimiento portador de diversos sentidos sociales y culturales, que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones, que se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos. Desde este enfoque, la educación artística no se circunscribe de manera exclusiva por la expresión y la creatividad. Sostenemos que la formación de un educador musical requiere de la conjunción de dos aspectos fundamentales: el musical y el pedagógico**.**

El Proyecto "Taller Experimental de Didáctica Musical" procura la relación permanente entre teoría y práctica; articulando las experiencias en terreno, con desarrollos conceptuales del propio campo de la Práctica Docente III y Residencia, Didáctica de la música en el nivel inicial y primario y U.D.I 1"Laboratorio de Educación Musical" . El Taller Experimental de Didáctica Musical forma parte de la oferta educativa de la institución para la comunidad. Dirigido específicamente a niños de 5 años de edad, por lo que los estudiantes indefectiblemente intervienen en un escenario real, institucional y comunitario. Posibilitando así, una práctica anual y colaborativa.

La articulación de los espacios curriculares, posibilita a los estudiantes una visión, manipulación concreta y aplicación integrada de los saberes implicados en el diseño y producción de propuestas creativas para la enseñanza y el aprendizaje en música en pos del desarrollo de habilidades específicamente musicales en niños de 4 y 5 años de edad. Cuando hablamos de habilidades nos referimos a los diferentes modos de conocimiento en música a saber; cantar-tocar-escuchar- componer.

Cada año, atendiendo al carácter casuístico de los escenarios en donde transcurre la enseñanza, teniendo como pilares el juego y la imaginación, para dar lugar al proceso creativo, el taller cobra dimensiones diversas generando identidad y pertenencia de los actores implicados.

Desarrollo:

Quien transmite un arte como la música debe ser esencialmente músico, un músico que desde la práctica sea capaz de: generar proyectos, proponer experiencias metodológicas innovadoras, integrar equipos interdisciplinarios y desempeñar su tarea como futuro docente en forma creativa y comprometida. A los fines de garantizar esta formación, el futuro docente debe desarrollar capacidades profesionales docentes, que le permitan comprender e intervenir en situaciones educativas de manera eficaz para resolver problemas característicos de la docencia en cada contexto.

En virtud de ello, y siguiendo a Gainza (2013) restaurar la praxis musical implica, concretamente, apuntar al logro de un hacer participativo e integrado, que conjugue la acción con la reflexión y la creatividad con la conciencia mental, es decir, la Práctica Docente entendida como praxis, debe constituirse en el eje que integra y articula la pluralidad de saberes disciplinares y aquellos necesarios para poder intervenir en las situaciones complejas de los diferentes contextos educativos.

Desde estos espacios curriculares trabajamos con la idea de "construcción metodológica", un acto singular y casuístico por parte del docente, que en cada clase, con estudiantes particulares, en cada contexto y de acuerdo con cada contenido se diseña una propuesta específica para la enseñanza. Pensando a la música como lenguaje, como posibilidad de decir en términos musicales individual y colectivamente. Atendiendo a la situación actual de aislamiento social preventivo nos aunamos en la creación de un proyecto común para llegar a través de propuestas didáctico musicales a todos los niños de 5 años de edad de nuestro país.

Contemplando la situación de aislamiento social preventivo que nos acontece las propuestas tomarán el formato virtual “Haciendo música en casa”.

Teniendo en cuenta que en la planificación se reflejan las principales decisiones que se toman respecto de la enseñanza de una asignatura específica: cuáles serán los contenidos, los objetivos, desde que perspectivas teóricas se sustenta la propuesta, en qué temporalidad se llevará a cabo. Consideramos que es

central que cada futuro profesor/a pueda asumir con fundamentos el proceso de planificación de la enseñanza para los grupos que estén a su cargo y no constituirse en un mero aplicador de proyectos realizados por otras personas. Luego del análisis de los diseños curriculares y de la normativa vigente que hemos realizado en las clases anteriores, el desafío ahora es diseñar una planificación, un recorrido didáctico en el que se encuentre detallado cada trayecto, un recorrido didáctico en el que todos somos actores y productores a partir de un objetivo común:

- Construir un espacio pedagógico musical virtual para niños de cinco años acorde a la situación de aislamiento social actual.
- Diseñar propuestas para el desarrollo de habilidades musicales (ejecución vocal-instrumental, creación y apreciación) en niños de cinco años de edad de manera virtual.

Actividades a realizar para la concreción:

1. En primer lugar, cada estudiante debe escoger el contenido con el que va a desarrollar su trayecto o propuesta creativa. Para la extracción de contenidos de la enseñanza remitirse a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.
2. Para realizar el recorrido didáctico colectivo y colaborativo se prevé un Documento Excel de Google Drive donde cada estudiante compartirá su trayecto en construcción. El objetivo es que todo el grupo tenga acceso a la lectura con miras a la crítica constructiva y/o aportes.
3. En función del contenido seleccionado y teniendo en cuenta los procesos de cada estudiante las docentes a cargo asignarán bibliografía ampliatoria, que quedará registrada en el Documento Excel compartido, para que todos puedan acceder al material bibliográfico propuesto.
4. Atendiendo la edad de los niños a quienes va dirigida la propuesta, el recorrido didáctico tendrá un carácter lúdico fantástico; este año en particular se pensó en un formato especial equivalente al juego de la oca, será menester tener presente al momento del diseño de las propuestas didáctico musicales la estructura, reglas y elementos que hacen a la parte visual y estética para la realización de los videos·

Para comprender un poco más

> “Este juego nos tiene encerrados a todos porque no se puede salir hasta que pase la pandemia, hay que jugar para poder salir, se terminará junto con la pandemia, ganar significa que pudimos llegar a nuestra aula. En la presentación que aparecerá en todos los episodios se podrá ver el tablero animado con una música creada por los estudiantes de Laboratorio de Música. A continuación, se da la clave del juego de la siguiente manera; estamos desconcertados porque no sabemos cómo fuimos a parar a los casilleros, entonces una voz en off nos dirá que para poder salir debemos jugar, y lo primero que hay que hacer para poder participar es hacer volar el dado. Acto seguido alguno dirá mirando a la cámara: “chicos por favor necesitamos ayuda, ¿quién sabe soplar muy fuerte?, hay que hacer volar este dado!!!. A la cuenta de tres soplamos todos juntos, nosotros desde aquí ustedes desde sus casas, 1 2 y 3! TODOS SOPLAMOS”. Se realiza el efecto de hacer volar el dado y se ve un número en pantalla. De ahí pasaría al casillero que indica el número donde viene el primer desafío musical”.

La tarea es sumar desde el trayecto de cada uno la realización de los distintos desafíos que propone el juego.

Los desafíos están en el orden de acciones que tienen que ver con nuestra disciplina: cantar, tocar, escuchar, crear, diferenciar (sonidos), seriar (sonidos), moverse en función de un estímulo sonoro, etc. Para la selección de los contenidos específicos de cada una de las propuestas nos remitiremos a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Provincia de Córdoba, páginas: 78, 79, 80, 81.

6. La concreción se realizará de manera cooperativa en formato de video que será transmitido por el canal de youtube institucional, y diferentes redes sociales.
7. En el Laboratorio de Música tendrá lugar la toma de decisiones para la edición artística de los videos.
8. En Didáctica de la Música en el Nivel Inicial y Primario se presentarán, analizarán y estudiarán propuestas metodológicas de diferentes autores que serán insumo para el diseño de las propuestas.
9. En el espacio de Práctica Docente y Residencia III se escribirá con detalle la organización, materiales y recursos que se pondrán en juego en la concreción y fundamentación de la propuesta, atendiendo y diferenciando capacidades que desarrollarán en los niños a quienes va dirigida la propuesta; contenidos, aprendizajes y conceptos básicos. El material confeccionado será insumo para el desarrollo de sus propuestas en instituciones formales del sistema educativo.

Cierre:

Luego de compartir reflexiones, ideas, analizar profundamente la situación, estamos convencidos de que la presencialidad en el espacio áulico es insustituible en las clases de música, sin embargo, el aislamiento social debido a la pandemia nos obliga a reinventarnos una vez más.

Compartimos algunos interrogantes con los que nos encontramos, que están vigentes, que nos interpelan en cada encuentro sincrónico y asincrónico:

- ¿Qué elegir y por qué, frente a al ritmo vertiginoso de la producción de conocimiento sobre las problemáticas del presente?

Aunamos fuerzas, compartimos espacios curriculares, docentes, videoconferencias, músicas, escritos, ideas, propuestas y desde el proyecto de articulación "Taller Experimental de Didáctica de la Música " comienza a circular dentro del canal de You Tube institucional del Conservatorio Superior de Música “Felipe Boero” "El tallercito de Música". Dirigido a todos los niños que están cuidándose en sus casas.

Link Casillero interactivo en Genialy:

https://view.genial.ly/5f414a64a391f70441949c0f/interactive-image-el-tallercito-de-musica

Bibliografía:

Edelstein, G (2018) .*Formar y formarse en la Enseñanza.* Bs As. Paidós.

Gainza, V (2013) *El rescate de la pedagogía musical*. Buenos Aires.Lumen.

Shulman, Lee. S. (1987) *Knowledge and Teaching*. Fundation of the New Reform. Harvard. Educational Review, Vol. 57, n° 1. Traducido por Alberto Ide.

PUERTAS CERRADAS, VENTANAS ABIERTAS.

Posibilidades impensadas durante y después de la pandemia.

Autoras:

Paula Virginia Martinho, ISFD N°120 Zátare, licpaulamartinho@gmail.com

Gabriela Paula Pineda, ISFD N° 15 Campana, gpineda40@gmail.com

2020

Resumen: El contexto educativo durante la pandemia de COVID 19 ha generado una disrupción en las prácticas educativas. Cada aula se transformó en un ámbito desfasado de su espacio y tiempo habitual, para entrar a la cotidianeidad de cada hogar. Los docentes debieron reconfigurar sus prácticas y abordajes bajo esta nueva lógica. Sin embargo, insospechadamente el nuevo escenario restrictivo e incierto, eventualmente, resultó una oportunidad de nuevas miradas, posibilidades, nuevas configuraciones, distintas experiencias. Este trabajo intenta sistematizar la reflexión sobre algunas experiencias en el espacio curricular Campo de la Práctica Docente de Primer año, de la Formación Docente Inicial en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una reflexión en y para la práctica que nos interpela acerca de los contenidos e intervenciones de aquí en adelante.

Palabras clave: Formación Docente Inicial - Campo de la Práctica- Educación No formal - Contexto COVID19

Introducción

En tiempos de pandemia todas las reflexiones sobre tecnología y educación parecen haber quedado suspendidas para hacer lugar a decisiones y acciones directas y garantizar la continuidad pedagógica.

Conectar Igualdad intentó acotar la brecha de acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación en 2006. Evidentemente aquella iniciativa no alcanzó, porque se diluyó durante los últimos años y las Netbooks quedaron bloqueadas. Tan bloqueadas como los pedagogos y tecnólogos que se quedaron en las discusiones teóricas analizando, instalados en debates y controversias respecto de cómo se ubicaba la tecnología en los nuevos diseños curriculares, en las nuevas políticas educativas, en las nuevas pedagogías.

El COVID parece habernos bloqueado la escuela para provocar la paradoja. El desbloqueo tecnológico. La puerta del aula quedó cerrada, y dentro quedaron atrapadas las tecnologías tradicionales: pupitres, pizarrones y sillas. Y entonces. De pronto, sin tiempo para discurrimientos teóricos, nos vimos empujados a dar un salto tecnológico impensado. Casi arrollador.

Según Giddens podemos entender la modernidad radicalizada que Lyotard va a llamar posmodernidad si comprendemos la dilución de la tradición y las discontinuidades.

Se trata de pensar la tradición escolar en la forma del aula, la escuela, el curriculum. Elementos de la gramática escolar sostenidos en el conocimiento disciplinar, las normas, los tiempos de aprendizaje y de recreo, los espacios distribuidos y nombrados de antemano. Dussel advierte ya en el 2011 que las aulas “se habían resquebrajado con la inclusión de las tecnologías “desde abajo” .Hoy, ahora, el aula como universo conocido, ha desaparecido. Y con esa falta, se destroza la tradición.

La destradicionalización (Giddens, 1999) provoca desorden porque exige tomar posición, decidir, cuestionar lo naturalizado, justificar, recrear.

Estábamos en tiempos de desarrollar el “proceso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar” (Dussel, 2011, p. 13) para incluir la tecnología y nos vimos exigidos a reorganizar la enseñanza sumergidos en ““los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad”. (Martín-Barbero, en Dussel, 2011 p. 16) Recordemos que estábamos tratando de hacer entrar los espacios virtuales en la escuela y terminamos haciendo entrar a la escuela en los espacios virtuales. Una reconfiguración absoluta y la consecuente recreación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje para conservar el foco en el desarrollo de competencias.

Es interesante aquí volver a Giddens (1999) para analizar las discontinuidades en torno al aula en relación con el espacio, el lugar y el tiempo.

El aula era el lugar para la enseñanza que se sostenía en un espacio, para funcionar en un tiempo normado. Entenderemos por lugar la ubicación física de la actividad social: casa, aula, escuela.

Hace unos meses, aquel escenario escolar tradicional se nos desarmó, provocando una dislocación entre el espacio -Zoom,Moodle,celular- y el lugar -cada casa. Hoy, aunque los sujetos no compartamos el mismo lugar (aula) la tecnología permite que se desarrolle una práctica social en un mismo espacio y tiempo.

El espacio educativo tradicional estaba atado al lugar. Ahora los lugares son influenciados por espacios más amplios y distantes, se expanden las relaciones sociales, se constituyen redes, se abren las posibilidades, se construye conocimiento con otros alumnos distantes y a la par.

Este escenario complejiza las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos educativos. En el nivel superior esta disrupción afecta especialmente a los estudiantes de primer año. Los recién llegados no tuvieron tiempo de conocerse ni conocernos, no pudieron habitar las aulas ni recorrer los pasillos,

no tuvieron la oportunidad de apropiarse de los tiempos y lugares que la escuela habilita.

En la Provincia de Buenos Aires, la Formación Docente Inicial de los profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario define el espacio curricular Campo de la Práctica Docente para primer año como un espacio de “experiencia social”. Esta instancia se centra en que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad. Se trata de vincularse íntimamente con alguna de las organizaciones del territorio que lleve adelante alguna práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar.” (Diseño Curricular para la Educación Superior, PBA, 106)

En este trabajo compartiremos la experiencia que llevamos adelante en dos ISFD de Zárate y Campana. Con las peculiaridades de cada grupo de estudiantes los resultados fueron interesantes en términos de continuidad pedagógica y de construcción de sentidos respecto de la educación no formal y la educación popular en dos aspectos. Logramos valorar las prácticas educativas en estos ámbitos no escolarizados como portadoras de saberes y haceres que nos permiten comprender las trayectorias educativas de los estudiantes y conseguimos repensar como las estrategias de intervención no convencional podrían enriquecerían las prácticas escolarizadas si se incluyeran en el curriculum de cada nivel de enseñanza.

Sobre intervenciones, lecciones aprendidas y otras ganancias

Al inicio de este año, el planeamiento de las actividades de práctica en el marco del Campo de la Práctica Docente I tenía las características generales de cada año. Encerraban en sí, desde la perspectiva del docente, años de experiencia en ese espacio, las buenas prácticas aprendidas, las flexibilidades habituales para atender a las características grupales y la intención renovada de intervenir constructivamente en la construcción de la vocación docente en los recién llegados. Pero aquellos ingresantes nunca llegaron… Nos vimos sometidos al ASPO y comprometidos a construir un espacio para permitirles llegar, abrirles la

puerta. Después aparecieron las repentinas habilidades de armar videoconferencias y estructurar aulas virtuales que alojaran, que dieran lugar, que hicieran un espacio a los futuros colegas, futuras maestras de nivel inicial y primario.

Entonces, el planeamiento inicial devino en otra propuesta que, lejos de limitarse, se potenció. En primera instancia era necesario establecer una lógica de la cursada que permitiera no solo crear un espacio de experiencia social real sino también buscar estrategias que funcionaran como marco a esa experiencia.

Todo este espacio curricular se organiza en torno a la elección de un ámbito de educación no formal y tienen como objetivo adentrarse de alguna manera en su lógica. Conocer a los actores, el modo de organización, la manera de enseñar, la invitación particular a aprender. Uno de los objetivos hacia el final de la cursada es que las estudiantes puedan encontrar, descubrir, las buenas prácticas, esas que la educación formal podría tomar como clave de cambio y mejora en sus configuraciones didácticas (Litwin, 1997).

Dentro de los contenidos mínimos de este espacio era imprescindible abordar aquellos que iban a permitir dar sustento teórico a la elección de cada organización o institución y a la indagación que iba a tener lugar en un futuro trabajo de campo Por otro lado, era necesario trabajar algunas herramientas para el acercamiento al territorio que les permitieran aprovechar la experiencia. Este fue, quizás, uno de los más grandes desafíos. ¿Cómo realizar una observación? ¿Cómo realizar una entrevista? ¿En qué territorio?

A lo largo de nuestra experiencia docente hemos generado dispositivos no convencionales para trabajar estos contenidos. ¿Pero cómo podíamos adaptarlos a este contexto? Buscamos, compartimos incertidumbres, seleccionamos bibliografía, volvimos a hacernos preguntas, inventamos algunos dispositivos, probamos, nos equivocamos, pero... encontramos la manera de hacerlo. Es una manera, seguramente factible de mejora.

La observación amplió sus contornos. La posibilidad de ir al territorio,

comunicarse con los actores, seleccionar organizaciones, cambió su dinámica, se renovó. Se reinventó la metodología de abordaje.

Si la pandemia había cerrado las puertas de todas estas instituciones ¿cómo podían entrar? Nuestra respuesta fue: entremos por la ventana. Ventanas de pantalla, ventanas tecnológicas, esta vez.

Esta entrada original habilitó una forma diferente de acercamiento al territorio para relevar las experiencias de educación no formal. Nuevamente las prácticas habituales, naturalizadas, sistematizadas se vieron desarmadas por la imposibilidad de ir presencialmente a recorrer organizaciones de la ciudad.

Con uno de los cursos compartimos el "Manual de Mapeo Colaborativo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa "(Risier y Ares, 2013). Los estudiantes armaron grupos, generaron debates, diseñaron modos y tejieron estrategias a fin de acceder a información sustantiva del entorno. Esto les permitió empezar a mapear espacios de educación no formal de las distintas ciudades donde residían. Para un docente en ejercicio es de vital importancia identificar las ofertas de educación no formal del territorio donde se desempeña. No solo porque le permite conocer los atravesamientos socioculturales potenciales de sus alumnos, sino porque hace posible contar con una red de espacios que eventualmente puede recomendar a las familias para mejorar la calidad de vida de sus alumnos. El producto final fue un mapa interactivo que jamás hubiésemos construído que será insumo a publicar en cada Municipio como información a la comunidad.

En otro grupo propusimos algo distinto, en vez de una observación en un espacio institucional como disparador, utilizamos un video que mostraba la realidad remota -y no tanto- de una escuela rural del noroeste argentino. Propusimos mirar el video y realizar el registro de -como lo harían en su cuaderno de bitácora- ¿qué pasó? ¿qué pensé? ¿cómo me sentí?*[1] Entonces aparecieron algunas

[1] En este punto no se pregunta qué sentí porque en esa respuesta está implícita una racionalización que termina ocultando la subjetividad. La invitación es a responder con un adjetivo que implique al sujeto: feliz, angustiado, melancólica, etc..

cuestiones muy interesantes. Estudiantes que habían vivido esa realidad en sus trayectorias escolares, otras que reconocieron la escena como alguna vivida como turistas en algún viaje. Unas sintiéndose emocionadas por la alegría con la que alumnos y docentes caminando kilómetros para llegar a la escuela. Otras denunciando la romantización de la inequidad en las imágenes de esos pocos minutos de video.

Nada de esto podría haberse puesto en escena si el disparador hubiera sido presencial como ocurría habitualmente. Simplemente hubieran ido a un espacio común del instituto a observar cinco minutos para volver al aula y solamente reflexionar acerca de las diferentes perspectivas que pueden tener los observadores de una misma escena y la importancia de triangular lo observado… Este dispositivo también permitió ese proceso pero abrió la ventana a una reflexión más profunda sobre lo observado.

En cuanto al acceso específico a las instituciones, pudieron participar de las actividades que realizaban por videoconferencia con los alumnos, hacer recorridos virtuales por los espacios con la guía de algún miembro de la institución. Y todo esto con el grupo completo. Todos podían participar al mismo tiempo. Era imposible pensar en una observación de actividad de seis personas extrañas en un espacio. Eso provocaría una distorsión general de la escena. Pero en la videoconferencia no tienen importancia dos o tres rectángulos más. Entonces esa ventana se abrió para todos.

También debió adaptarse el abordaje de la entrevista como herramienta. Las ventanas volvieron a abrirse para más experiencias con los actores de la institución, con las actividades, con sus modos de hacer. Todo se volvió diferente. Pero de todas maneras enriquecedor. ¿Cuántos alumnos van a poder experimentar la forma en que una institución dedicada a la educación no formal se adapta a una una crisis sanitaria mundial? Solo la Historia de la Educación podrá dimensionar lo que hoy vivimos como emergencia.

Pero lo más interesante de las puertas cerradas por la pandemia fueron las posibilidades jamás pensadas de acceso a instituciones que no estaban dentro

de las posibilidades en la presencialidad.

La reconfiguración del territorio se subvirtió. Lo cercano ya no es lo que está cerca. Lo cercano es aquello a lo que se puede entrar por la ventana de internet. El espacio, el territorio se desdibujó en la pantalla. Y entonces se nos ocurrió una idea que en la presencialidad no hubiera tenido cabida. Si ahora el territorio es el universo de internet, la propuesta fue abrir la ventana, muchas ventanas. Y entonces hubo la posibilidad de salir a un nuevo territorio: el mundo.

Eso permitió que los estudiantes buscaran instituciones en las ciudades educadoras más importantes, de Argentina y del mundo, pero también en espacios domésticos desconocidos. Uno de los grupos realizó su trabajo, ´por dar un ejemplo, en un rincón de Santiago del Estero. Otros en México o España. Impensado. Oportuno.

Algunas conclusiones

Es verdad que esta pandemia nos ha cerrado muchas puertas. Y nos ha quitado mucho. Nos ha sacudido sin aviso. Y nos ha lanzado, como profesionales docentes, a un terreno desconocido que solo se puede recorrer con creatividad. Nos ha puesto, más que nunca, a reflexionar sobre las prácticas. Sobre las necesarias frente a esta urgencia pero también sobre las que veníamos desarrollando.

Cuando todo esto termine ¿cuál será el territorio? ¿volverá a ser el de antes?¿o será este nuevo? ¿o serán ambos? ¿Cuánto nos estábamos perdiendo para explorar, probar, conocer?

Cabe también preguntarnos acerca de los contenidos y las competencias de los docentes. ¿Qué espacios reales de trabajo colaborativo se generan en la presencialidad, se potenciaron esos espacios y por lo tanto las habilidades para hacer equipo?¿Qué espacio tiene el conocimiento de herramientas digitales en los diseños curriculares de formación inicial del profesorado? ¿La formación docente no debería desarrollar la ciudadanía digital como eje transversal de su

diseño curricular? Si antes se vería necesario, ahora se torna imprescindible.

Pensamos que, después de estos acontecimientos disruptivos vamos a tener que replantear muchas de nuestras prácticas pedagógicas para enseñar y las estrategias que creemos necesarias poner en juego para que los estudiantes se las apropien. Será fundamental repensar el curriculum para incorporar todo aquello que quedaba en los márgenes o directamente era impensado. Y las ciencias de la educación tendrán que hacer un gran aporte teórico para alumbrar este camino.

Mientras tanto, frente a las puertas cerradas, aprovechemos lo que nos enseñan las ventanas que se abren como posibilidad de hacer, de enseñar y de aprender en un nuevo contexto tan incierto, a veces angustiante y otras veces algo estimulante para desarrollar el oficio docente.

Referencias bibliográficas

Diseño Curricular para la Educación Superior, (2007). Niveles Inicial y Primario. *Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital.

Giddens, A. (1999). Consecuencias de la modernidad [The Consequences of Modernity]. *Madrid: Alianza Editorial," Ensayos*.

Giddens, A., & Cifuentes, P. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas* (pp. 19-31). Madrid: Taurus.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior* (No. 378.17). Paidós.

Risler, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Argentina.

Clases de Music-ologia

Autores: Sabrina Melo y Ruben Alvarez

Colegio Dante Alighieri, Nivel secundario

Campana, Pcia. de Buenos Aires

Contacto: brinmelo@gmail.com

Resumen:

El presente trabajo es una propuesta transdisciplinaria para la educación secundaria. La misma se llevó en un tercer año de la cuidad de Campana entre l@s profesores de música y de biología. Su objetivo principal fue presentar los conocimientos disciplinares, enraizados en la vida cotidiana y así promover que l@s estudiantes se apropien de ellos, de una manera más profunda y duradera.

Palabras claves:

Transdiciplinariedad, música, biología, cerebro, vida cotidiana

Contexto de la propuesta:

La pandemia nos sorprendió y preocupó a todos las personas; y el aislamiento social preventivo y obligatorio nos desafió fuertemente a l@s docentes. Nos vimos instados a tomar decisiones que nunca tuvimos que plantearnos; y así reconocimos que el valor fundamental que teníamos que preservar era el vínculo que siempre nos unió a nuestr@s estudiantes. Pero resuelto este primer paso (o fase, lenguaje que hemos incorporado recientemente) llegó la hora de llevar nuestros encuentros, sincrónicos y asincrónicos a otro nivel, el nuevo desafío era cómo promover aprendizajes profundos y duraderos, en clases que inviten a la conexión plena (en todo sentido)

La respuesta estaba donde antes también encontramos soluciones a otros dilemas (incluso en momentos de clases presenciales), en la formación de grupos de trabajo, de equipos de enseñanza y aprendizaje. El trabajo multidisciplinario.

De esta forma nos animamos a estudiar un mismo fenómeno desde dos disciplinas diferentes: Música y Biología; y centrarnos en aprendizajes comunes que, articulen lo establecido en el curriculum de cada área, pero que no nos impidiese dotar a las actividades de sentido pleno y no convertirlo en un emparchado de miradas distintas, sino de análisis conjunto y enriquecido de situaciones cotidianas como las que se presentan cuando cada un@ de nosotrqs nos disponemos a disfrutar de nuestra música favorita.

Así nacieron nuestras clases llamadas encuentros de Music-ología

Descripción de la propuesta

El trabajo conjunto consistió en tres encuentros sincrónicos donde l@s dos profesores nos conectamos con nuestros estudiantes para proponer diversas actividades y explicaciones (alternando practica e información teórica), proponiendo, además, actividades asincrónicas entre estos, para fomentar la continuidad de aprendizajes. (en el anexo pueden ver imágenes de algunos encuentros)

El tema central fue: *la música y nuestro cerebro*, y los objetivos de la acción conjunta fueron:

- Integrar los saberes de diferentes áreas
- Identificar que conexiones pueden establecer en cada situación planteada
- Comunicar las ideas construidas en cada caso
- Reflexionar sobre situaciones cotidianas, y los saberes abordados en las disciplinas escolares

Actividades (si se desea ver un detalle mayor de las mismas al final en el anexo se adjuntan las imágenes del PPT utilizado como soporte de las mismas)

Primer encuentro:

Actividades

1. Buscar un ejemplo de una canción o fragmento musical que te parezca alegre.
2. Buscar un ejemplo de una canción o fragmento musical que te parezca triste.

   Se dieron 10 minutos para que cada estudiante de modo individual o grupal, resuelva estos dos puntos; a continuación compartimos las elecciones realizadas pidiendo que traten de identificar que elemento de las canciones les hizo parecer alegre o triste según cada caso. A continuación, el profesor de Música explicó como los autores suelen utilizar el ritmo y el tono de las melodías, además de las letras, para poder transmitir emociones distintas con cada obra. De esta forma los estudiantes pudieron repasar varios de los conceptos trabajados en el área de música con anterioridad a nuestros encuentros. Pero se abrían nuevos interrogantes ¿Cómo es posible que una canción nos permita emocionarnos? ¿Cómo somos capaces de sentir las mismas emociones que el autor de una música? ¿Qué regiones de nuestro cerebro nos permiten semejante habilidad?

   La profesora de Biología explica que centros neuronales nos permiten la interpretación de los sonidos, del lenguaje hablado y como las experiencias vividas nos permiten conectarnos con diversas emociones.

3. Marcar el pulso de la siguiente canción.
   https://www.youtube.com/watch?v=Sb5aq5HcS1A
   Acentuar el tiempo 1.
   Acentuar tiempos 1 y 4.
   Probar diferentes acentos rítmicos.
   El profesor de música hace una breve explicación para guiar la puesta en común de esta actividad, analizando la características ternarias o cuaternarias de las melodías.
   Desde el área de Biología se explica como nuestro cerebro nos permite crear y seguir un ritmo determinado.
   Cerramos nuestro primer encuentro con la rutina de pensamiento Titulares, se le pregunta a l@s estudiantes: si trabajases en un medio grafico (diario o revista) y tendrías que titular la clase de hoy, ¿Qué título le pondrías? (se busca que puedan hacer uso de su creatividad e imaginación, trascendiendo a los títulos escolarizados que tod@s estamos acostumbrados)

Actividad no presencial:

Escuchar los siguientes ejemplos e indicar con tus palabras:

https://www.youtube.com/watch?v=EmQBFLJAIcY

https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs

https://www.youtube.com/watch?v=vba76wD_bxA

a- ¿Qué emociones experimentaste?
b- ¿Qué herramientas utilizó el compositor para transmitir dichas emociones? (Teniendo en cuenta las cualidades del sonido, los elementos de la música, etc)

Segunda clase:

Para iniciar el encuentro se proyectan en pantalla algunos de los titulares propuestos por l@s estudiantes en la clase anterior retomar la actividad anterior; y para retomar la actividad no presencial se procede a

la explicación sobre los saberes musicales que tuvieron que poner en juego para resolverla y de los centros neuronales implicados en las emociones de las personas. Del sistema límbico y de la relación cuerpo-mente y viceversa.

Se les pidió a l@s estudiantes las siguientes actividades:

4. Observar el siguiente video:

https://www.youtube.com/watch?v=ne6tB2KiZuk

¿Qué ocurrió?

¿Por qué la gente pudo cantar las notas musicales sin previo ensayo?

Luego de la puesta en común pudimos conversar como los seres humanos podemos seguir un ritmo que nunca antes habíamos escuchado; hablamos de la escala pentatónica y como esta está tan metida en nosotr@s, ¿será que esta escala nos remite a sonidos que conocemos y escuchamos toda la vida, incluso antes de nacer? Conversamos sobre ello

Proseguimos con:

5. Escuchar los siguientes dos ejemplos:

https://www.youtube.com/watch?v=9I8TcVx7mzY

https://www.youtube.com/watch?v=-_zWKSUpkK0

¿Cuál te gustó más? ¿Por qué?

En esta puesta en común se pidió a los estudiantes que voten de forma online por las versiones (a través de mentimeter) y se pidió a algunos que expliquen el porqué de su elección.

Así pudimos identificar que la versión mas votada es aquella que responde a un ritmo estable y que hasta podemos saber cómo proseguirá, y porque esto es agradable a nuestro cerebro, ya que lo conocido y predecible nos dá un grado de tranquilidad que disfrutamos

Actividad no presencial:

Deberán buscar información sobre neuronas espejo, específicamente indicando que son y cuál es su función en el cerebro.

Además, deberán pensar en un ejemplo de la vida cotidiana en el que pueda observarse su accionar

Tercera clase

Se comienza la clase retomando la actividad no presencial y explicando qué son las neuronas espejos y la situación tan particular que llevó a su descubrimiento. Conversando sobre estas y la empatía entre congéneres de primates
Luego se les proyectará el siguiente video:

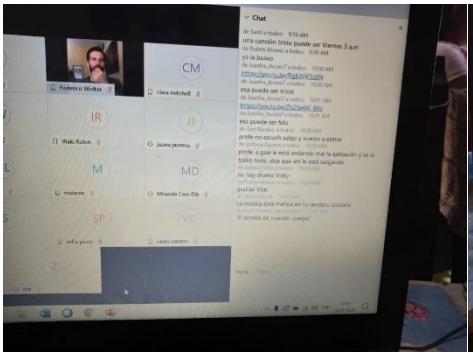
https://www.youtube.com/watch?v=DNDN829StVc

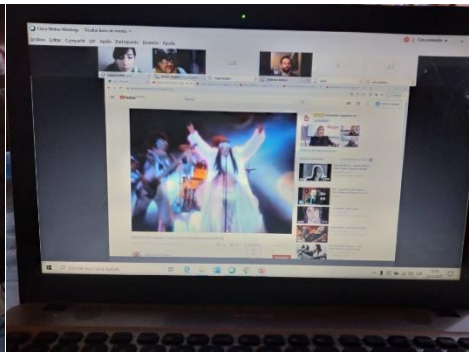
y se debatirá en torno a las siguientes preguntas:
¿Qué es lo escuchamos?
¿Qué emociones les despierta?
¿es un mensaje hablado o es música? ¿cómo diferenciamos una cosa de la otra

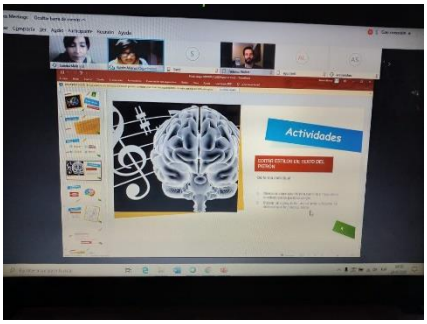
En la conversación e intercambio de ideas se explicaron los centros neuronales encargados del lenguaje hablado y de la música, a través de imágenes y ejemplos. Además, analizamos como ante cualquier sonido que tiene alguna rítmica, nuestro cerebro lo transforma en música y hasta en lenguaje hablado (por ejemplo el canto de algunos pájaros)

Para terminar nuestro tercer y último encuentro invitamos a l@s estudiantes a participar de un padlet compartido donde pudiesen compartir ideas que pudieron construir, conclusiones, canciones y las emociones que les despiertan y todo aquello que ellos creyeran que enriquecía este espacio de intercambio. (en el anexo se puede ver algunos ejemplos de dichas publicaciones)

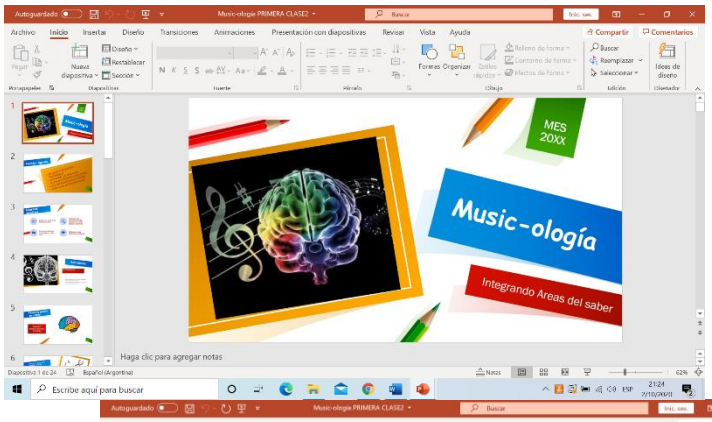
Anexo de imágenes (donde no se ven los rostros de l@s estudiantes):

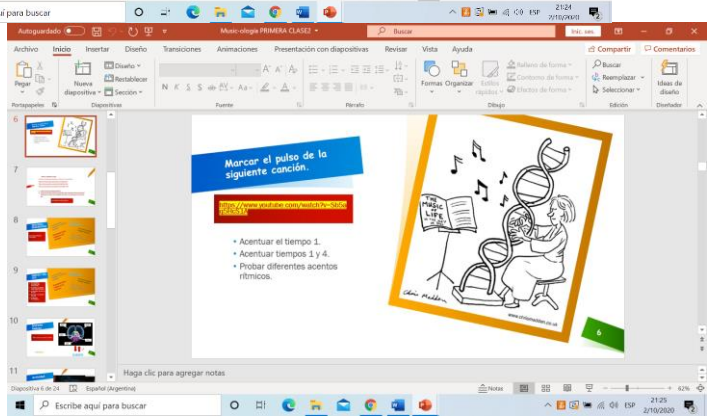


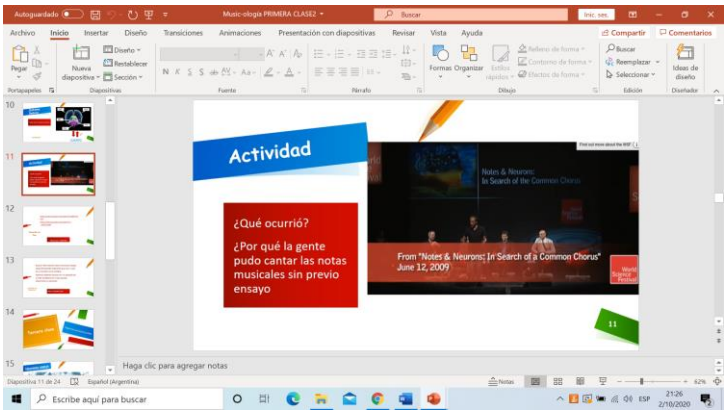




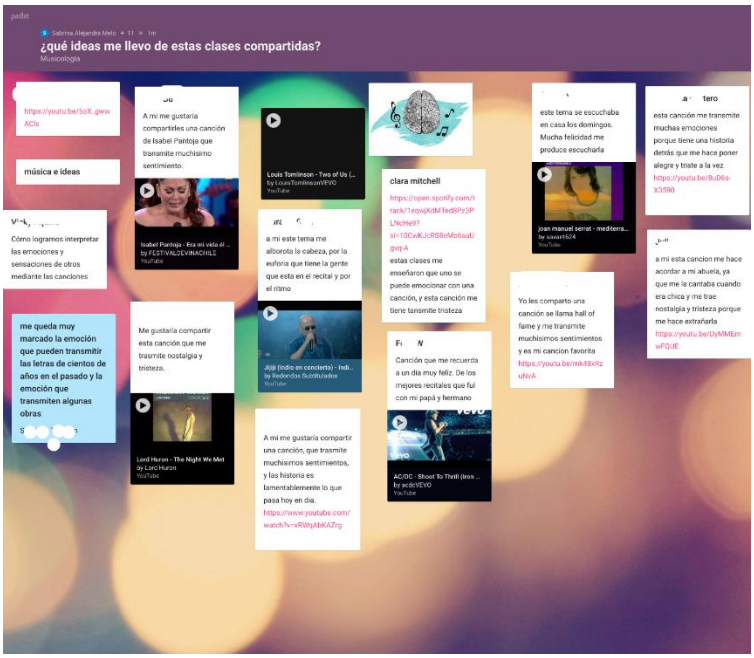
PPT utilizado







Algunas ideas del Padlet de cierre (se borraron los nombres de l@s estudiantes para preservar sus identidades)



“Universidad y escuela primaria. Las lecturas de los Cuadernos”

Autora: Mila Cañon.
Maestra de primaria y Dra. en Letras
UNMDP Mar del Plata macanon@mdp.edu.ar

Resumen

En este trabajo se da cuenta de una de las estrategias diseñadas para llevar a cabo el acompañamiento a equipos de educación primaria durante el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO): las configuraciones de apoyo a los Cuadernos creados y distribuidos por el Estado. La experiencia trabaja la enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura, con el propósito de sostener la continuidad pedagógica, la desarrolla y narra mientras recursivamente se asumían y asumen los compromisos del equipo en las aulas, desde la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

Palabras clave

LECTURA-LITERATURA-ESCUELA PRIMARIA- UNIVERSIDAD

Introducción

> Me reconozco en eso de la indistinción entre lo que se hace y lo que se es; […]en eso de que implica compromiso y, a veces, pelea; y, sobre todo, huyendo de toda solemnidad y de toda grandilocuencia, me reconozco también en lo que el oficio tiene de ínfimo y cotidiano, de algo que se hace cada día.
> Jorge Larrosa

Era marzo e imaginábamos en Mar del Plata volver a la playa en unos días mientras ya habíamos planificado el inicio del cuatrimestre en la Facultad, pero con el transcurso de los días, instalados en un espacio- tiempo que pasó de la urgencia a la naturalidad, reinventamos la tarea cotidiana de la enseñanza e imaginamos cómo acompañar, en este contexto excepcional y demandante.[1] Luego de la sorpresa y a pesar de las dificultades personales para afrontar la incertidumbre, a sabiendas de que somos hoy esta escuela y nos toca, como siempre, ejercer la *justicia curricular*, en el sentido de Dussel (2020), diseñamos dispositivos posibles para generar el lazo y sostener las prácticas.

Imaginar el aprendizaje sin los compañeros y el mediador docente puede generar muchas reacciones, pero desde casa es necesario planificar *lo real, lo posible y lo necesario* (Lerner, 1999), usar la imaginación y el sentido común, que nos ayuden a no equivocar la ruta: los estudiantes y los docentes en casa – diversidad de estudiantes plenos de derechos, casas y situaciones, con los que

[1] Los dispositivos se organizan y potencian desde la Secretaría de Extensión (FH- UNMDP), las cátedras de Teoría de la Lectura y Literatura infantil y juvenil (Dpto. de Ciencia de la Información), y el grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje. Este equipo en particular está conformado por: María Ayelén Bayerque, Marianela Valdivia, Rocío Malacarne, Josefina Méndez, Milagros Verón, Catalina Maniago, Laura Medl y se han sumado invitados en distintos momentos: Elena Stapich, Iris Rivera, María José Troglia y Romina Sonzini.

han (hemos) tenido un mínimo o ningún contacto este año y en ese marco real amorosamente les proponemos aprender. Ancladas en algunas categorías de Jorge Larrosa (2003), experiencia y delicadeza, diseñamos tres dispositivos: un ateneo de acompañamiento docente en el ASPO, dos conversatorios abiertos y reformulamos el proyecto barrial. El proyecto barrial se tradujo en varias estrategias: el apoyo a los equipos escolares del barrio con asesorías pedagógicas en las que se inscribe este trabajo,[2] las entregas de objetos sensibles junto con los alimentos en la EP N° 54 del barrio Belisario de Mar del Plata y la producción de materiales que se publican los días viernes en las redes.[3]

La escuela primaria (EP) históricamente muestra una tensión entre la cantidad y la calidad (de propuestas, de renglones a completar, de cuadernos a llenar). Hay instalada una idea de que la cantidad de tareas – contenidos o proyectos- supone muchos y "buenos" aprendizajes – que proveniente del paradigma positivista- sobre la idea de una enseñanza para la producción de conocimientos, para la reflexión y la formación crítica. En el contexto de la pandemia esto no debería acentuarse aún más. Tal vez sea posible comprender que las tareas desconectadas, de ejercicios que no se relacionan sin una secuenciación de contenidos, realizadas tal vez en soledad, no llevará al conocimiento crítico, derivará en algún saber pasajero o mecánico. No se trata de ocupar el tiempo de los chicos – y de sus familias- con cantidad de tareas, se trata, como siempre, de decidir qué queremos que se aprenda, en estas condiciones excepcionales, en las circunstancias particulares de cada estudiante.

Si bien como dijo Elsie Rockwel (2020), "lo esencial es presencial", se hace necesario en tiempos de pandemia buscar cómo generar el lazo en primer lugar, con los niños y sus familias -que este año han perdido el contacto y las construcciones sociales y subjetivas que implica "estar en la escuela", construir

[2] Esto se realiza a través de escritura de documentos y búsqueda de materiales específicos, de un mailing, de videollamadas y el contacto con directivos.

[3] Los principales referentes teóricos que sostienen nuestras prácticas son: Andruetto (2015), Chartier (1994), Larrosa (2003), Petit (2015), Skliar (2019), Zelmanovich (2010). Parte de nuestras acciones pueden verse en el siguiente video: https://drive.google.com/file/d/1rTV_U6G4NOm1QmpM-XBdQ_eouOQQUBiX/view

con otros “en el aula”-, pero también con la esencia del lazo que parte de la escuela, que es pedagógico, que nos invita a resistir, a fortalecernos y a multiplicar derechos a través de propósitos (Kaplan, 2020). Por ello, es necesario construir en la virtualidad las mejores condiciones para planificar la continuidad pedagógica. En primer lugar, es importante promover para toda la EP un ambiente alfabetizador (un rincón en la casa, una caja o bolsa en donde guardar los elementos que enviemos – “las cosas de la escuela”-, una pared o pizarrón servirán como espacio; un lugarcito para ir armando el abecedario con palabras que se estén leyendo y escribiendo) e invitar a los mediadores a armarlo sin condiciones estrictas, ya que no hay alfabetización sin fuentes confiables de información, sin palabras o textos que las familias puedan gestionar del mejor modo posible.

En tiempo récord se han generado materiales y recursos para apoyar la continuidad pedagógica que no parecían posibles: clases por la TV pública, por la radio nacional y sus emisoras, los cuadernillos de Nación y de Provincia, los portales y los sitios oficiales – primordialmente Seguir educando y Juana Manso- y las capacitaciones; y como si esto fuera poco, el nivel universitario y sus especialistas como Inés Dussel, Carlos Skliar, Carina Kaplan o Francisco Tonucci, brindan conferencias, intercambios o conversatorios para que nos sintamos acompañados; ha sido una reacción de parte del Estado muy veloz que de ningún modo es prescriptiva, por lo que debería ser una herramienta leída crítica y productivamente, con el propósito de continuar enseñando a todos, hasta la vuelta a clases.

Los CUADERNOS como herramienta para la planificación

A medida que los días pasaban, desde la Facultad reinventamos los dispositivos y mejoramos las estrategias para llegar hasta el barrio, la escuela y los docentes desde la Universidad, especialmente, para que la brecha social no sea aún más profunda. Una de las estrategias es acompañar la lectura crítica y la reformulación de configuraciones de apoyo de los Cuadernos que ofreció el Estado desde el primer momento a través de los directivos e inspectores – de

los que se está editando en septiembre del 2020, el N°8.[4] Materiales que fueron elaborados en la emergencia de los que se pueden hacer muchas lecturas sin embargo hay dos indiscutibles: constituyen una herramienta sumamente importante para aquellos niños y niñas que no pueden conectarse pero cuyas familias se acercan a la escuela, y por otro lado, componen y organizan contenidos y actividades a nivel federal. Esto significa que si hay cinco millones de niños que asisten al nivel primario aproximadamente (MECCyT, 2018), elaborar un material de distribución – en las redes y en papel para algunos - en esta situación es un acto en el que se juegan decisiones complejas – políticas, logísticas, pedagógicas- , que escapan al trabajo artesanal esperable de las planificaciones docentes, las especificaciones y por supuesto las intervenciones didácticas apropiadas que se realizan día a día en la singularidad de los contextos, los niños y los grupos (Meirieu, 2016),.[5] Es por ello, que los Cuadernos – lo mismo que cualquier manual o libro de texto- necesitan una curaduría. Un manual, lo sabemos, no es la planificación, la planificación es una construcción artesanal en la que se cruzan múltiples factores: decisiones políticas, la imaginación, los marcos prescriptivos, la evaluación, la comunidad del aula, etc. Por ello, es posible y necesario, en este contexto, hacer del sentido crítico y del trabajo constructivo y cooperativo una decisión pedagógica, por ejemplo, para generar planificaciones con los Cuadernos que tal vez sean el único dispositivo al que niños y niñas tengan acceso en muchas familias.

Un caso: Cuaderno N°2, 2° y 3° grados.

Analizo el área de lengua del *Cuaderno* del mes de mayo, N°2 de 2° /3° de Nación, levanto las tapitas para recrear la diversidad de un aula y un sujeto de aprendizaje en casa y creo imposible su utilización, sin embargo, trabajo sobre ellos para generar configuraciones de apoyo y descubro al menos dos reformulaciones que ayudan a instalar la diversidad de las prácticas para no

[4]Seguimos educando. Serie Seguimos Educando: cuadernos para estudiantes: https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educando-cuadernos?from=150936 https://www.educ.ar/recursos/buscar?levels=2
https://www.educ.ar/

[5] Pienso en los manuales corrientes en los que las propuestas se repiten y difícilmente se corren de los estereotipos. El trabajo didáctico sobre el manual se asemeja al que se podría generar con los Cuadernos: explorar, reorganizar, ampliar, reinventar.

abusar del discurso literario que muchas veces preferimos en la escuela primaria. Veo algunos presupuestos evidentes: por ejemplo, los niños necesitarán un mediador de lectura ya que si leen convencionalmente tal vez no conozcan la imprenta minúscula, y si no lo hacen – ya que como sabemos por diversas razones muchos no leen y escriben de modo convencional durante los primeros años de la escuela primaria- el formato obstaculiza la alfabetización inicial. Por ello, más allá del Cuaderno, durante este tiempo los chicos no pueden dejar de leer, mirar o escuchar textos completos, extensos y desafiantes – audios del docente en lo posible o textos leídos por expertos o por los niños o los lectores de la casa, en papel o digitales.[6] Deben abrazar la escritura por sí mismos en la instancia que sea – la tarea, pero también lo que quieran, en el cuaderno o en papelitos como diría Laura Devetach, en borradores, para contar el diario de la pandemia (como sugirió Tonucci, 2020), para sí mismos, para otros lectores, porque, lo sabemos, no se han modificado los propósitos del área (necesitan soportes que los sostengan en la cultura escritura).

Sin embargo, propongo rediseñar varias tareas como situaciones didácticas relacionadas con el calendario que figura al principio en los Cuadernos: es posible añadir datos, indicaciones y escrituras a ese "almanaque": diario, semanal, mensual, escribiendo, por ejemplo, curiosidades de la familia, pegando papelitos (para los más grandes se puede construir un diario personal o cuadernitos con historias de vida). Con estas situaciones, luego, más o menos compartidas en diversas instancias sincrónicas o asincrónicas, posibles o imposibles, se pueden claramente trabajar los ejes espacio tiempo – tan importantes en este tiempo sin tiempo- pero también la secuencia del nombre propio, con actividades y breves secuencias guiadas- tal vez en imprenta mayúscula- que pueden intervenir el Cuaderno que se entrega cada mes para leer y escribir: los nombres de la familia, amigos para agendar cumpleaños; la escritura de los días de la semana; los meses del año; anotar cumpleaños, vacunas, tareas pendientes e ideas reales o imaginarias, proyectos personales:

[6] Todas situaciones que están efectivamente sucediendo desde abril en la escuela sin paredes, situaciones y experiencias que circulan por ws y nos llegan como experiencias potentes en pandemia y representan el trabajo delicado y sostenido de maestras y maestros, de los equipos de las escuelas que resisten.

construir y remontar un barrilete, armar una casita para el gato, observar la naturaleza y recrearla, registrar el trabajo en la huerta, etc. [7]

Sucede lo mismo con los contenidos relacionados con el texto instruccional que invita a leer cómo se hace y con qué (juegos, recetas, cajitas de remedios) - ambos tipos de textos son funcionales a la vida familiar ya que se relacionan con el orden, la planificación, los modos de hacer. Como sabemos, el formato del texto instruccional, además, invita a escribir listas que apoyen la alfabetización o jueguen con sus palabras, etc. (este es un contenido muy versátil para pensar en las prácticas de lectura y escritura que pueden implicar desde los juegos de matemática hasta los juegos que propone el profesor de Educación Física, también).

En medio de este Cuaderno, emergen la literatura folclórica y Silvia Schujer. Una invitación y un alerta. Veo con alegría cómo desde el inicio de la pandemia los especialistas refieren la literatura (Lessing, Pauls, Handke) para explicar también este hecho que parece distópico. Entiendo que el objeto al que me dedico desde hace treinta años no hace agua sino que *sedimenta, abriga y fortalece*, sin embargo, si deseamos que esto suceda con los textos literarios que enviamos en estos días, es necesario, como dijera María Elena Walsh en 1969, ponerlos del lado del recreo (Hermida y Cañón, 2012, Cañón, 2017). Observo en los Cuadernos siguientes cómo se ajusta la enseñanza de las prácticas de lectura literaria con secuencias más sostenidas en el tiempo. Por ejemplo, en el N°7 para 5°, hay un trabajo muy valioso sobre el género teatral en el que subyace un recorrido histórico por el campo de la literatura para niños desde Javier Villafañe hasta Adela Basch o la acertada decisión de marcar la diferencia con el Cuaderno RECREO… Comparto la idea entonces de que las secuencias de enseñanza profundicen distintas prácticas de lectura y escritura y que las de literatura para niños que articulemos tengan mucho de recreo, de lectura de tiempo libre y de juego, menos de usufructo del texto ficcional y de tareas

[7] Circulan bellas propuestas como “Sacha Pichón” de Cecilia Afonso Esteves: https://salamalicha.wordpress.com/sacha-pichon/ o las de Jitanjáfora ONG de Puntos de lectura en el barrio: https://www.instagram.com/p/CFTcpKigbe-/?igshid=o4fdmdul5mkf

cerradas que no dan oportunidad de construir *el hueco donde refugiarnos* (Montes, 1999).

Por último, esta experiencia muestra una estrategia de uno de los dispositivos de acompañamiento en el ASPO a los docentes de la educación primaria y comparte un modo de leer los Cuadernos como herramienta democratizadora y perfectible, puesto que es el docente quien diseña las escenas de la enseñanza, articula estas acciones y artesanalmente construye este presente, hasta el encuentro que supondrá nuevos desafíos (Alliaud, 2017). El trabajo docente, como dice Silvia Duschatzky (2017), precisa *cuerpos intuitivos*, cuerpos que encuentran la potencia "para activar procesos de variación"(p.62), frente a la incertidumbre, a los esquemas personales, a las estructuras prefijadas, tantas veces reflejados en programas, aulas de literatura o cuadernos de clase. La pandemia nos recuerda frágiles, pero también dirige nuestra mirada delicada y responsable hacia los otros, nos enseña, por ello es posible también ahora que la escuela y la universidad hagan lazo.

Bibliografía

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte: Córdoba.

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2020, 23 de abril). La clase en pantuflas. Conversatorio virtual. Consultado el 30 de septiembre de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs >.

Hermida C. y Cañón, M (2012). La literatura en la escuela primaria. Buens Aires: Novedades Educativas

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica: México.

Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica: México.

MECCyT, (2018) *Informes estadística educativa, Relevamiento Anual de Educación primaria*. Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2020) Educación Primaria 2to y 3to grado: cuaderno 2 / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica: México

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2020, 21 de mayo). "Jornadas Nacionales de Formación Docente. Apertura y primera mesa". En Jornadas Nacionales de Educación. Consultado el 1 de octubre de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=b-ar2w23QU4>

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Minño y Dávila: Buenos Aires.

Tonucci, F. (2020, 12 de junio). “La educación en tiempos de pandemia: una charla con Francesco Tonucci”. Consultado el 1 de octubre de 2020 en https://www.youtube.com/watch?v=S7jSJpyAj_c

Zelmanovich, P. (2010). *Contra el desamparo*. Material de Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO

“Experiencia didáctica: Entre Máscaras, Arte y Noticias”

Autores: Lic. Prof. Marisol Fernández- Lic. Noriega Adela- Lic. Verónica Kempf

E-mail de autores:

fernandezmarisol7@gmail.com

adelanor@gmail.com

kempfveronica@gmail.com

Referencia Institucional: Colegio Gymnasium- Universidad Nacional de Tucumán - Nivel Medio Secundario

Localidad San Miguel de Tucumán

Resumen: El presente trabajo expone una experiencia pedagógica mediada por tecnología, entre las disciplinas: Artes Plásticas y Teatro. Consideramos a partir de nuestra propuesta que, el juego, es el elemento clave para desarrollar una estrategia didáctica en tiempos de pandemia del CoVid 19. Proponemos una experiencia narrativa como una alternativa pedagógica para trabajar en el aula virtual como situación de articulación de la espacialidad.

Palabras claves: Arte - Interdisciplinariedad- Pandemia-Producción-Aprendizaje-Juego

Desarrollo de la experiencia:

Las exigencias del contexto actual que atravesamos como sociedad, marcado por la coyuntura de la pandemia (COVID-19) y la emergencia sanitaria, así como la fuerte inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han transformado e impactado sobre las distintas esferas de la cultura, la sociedad, la economía, la educación, la familia, los vínculos, entre otros.

Es por ello que nuestro ámbito educativo y académico, tuvo que transformarse y adecuarse, para reflexionar, concebir y repensar la práctica docente. Hemos vivenciado la enseñanza/aprendizaje en torno a un desplazamiento, desde una metodología de enseñanza tradicional y presencial a otra virtual, en entornos o plataformas mediadas por tecnología. Por lo tanto, la situación educativa aparece cargada de una nueva temporalidad; las condiciones y posibilidades de acceso a ellas supuso una redefinición y la necesidad de asegurar y garantizar la continuidad educativa. Así como también la equidad y el derecho de accesibilidad de todos los sujetos involucrados en el proceso educativo que fue necesario atender.

Como señala Inés Dussel "*El desafío pedagógico que implica el escenario mediado tecnológicamente abarca, por lo tanto, no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y de las relaciones de autoridad*" (Dussel, 2018).

El presente trabajo narra una propuesta didáctica como experiencia de articulación entre los espacios curriculares: Artes Plásticas y Teatro. Inicia desde un trabajo con los docentes del área, entre el diálogo y los acuerdos, proponiéndonos un objetivo, tomar "el juego" como una herramienta pedagógica y como motor del proceso interdisciplinar, en estos tiempos de ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio)

Desde la institución, el Colegio Gymnasium de la UNT, en donde nos desempeñamos, se habilitó la plataforma Moodle, como espacio interface, con la apertura de los espacios virtuales en conjunto, con sus recursos para la

posterior implementación de trabajo con los cursos y los alumnos. El foro virtual, fue el recurso didáctico y espacio donde nos encontramos todos los actores-red(docentes-alumnos-contenidos-producciones). Seleccionado por sus características: espacio-temporal, donde suceden los intercambios de opiniones, se dinamizan discusiones sobre un tema particular y permite que actúen varios actores-red (alumnos-docentes). La interacción es desde cualquier lugar y el carácter asincrónico posibilita un trabajo acorde a las posibilidades y tiempos personales, apareciendo así el aprendizaje ubicuo. En concordancia y a partir de allí, los docentes comenzamos un diálogo de intercambios, incorporando un medio como el WhatsApp o encuentros virtuales, esto habilitó las charlas previas, exponiendo así diferentes puntos de vistas, opiniones, aportes, de los agentes involucrados. Paulatinamente se fue llegando a acuerdos certeros que considerábamos prioritarios en función de la especificidad del área y desde el departamento de Arte y Cultura. Para ello enunciamos, como ejemplo, la posibilidad de promover en el diseño de nuestras experiencias artísticas y estéticas, así como las actividades y los trabajos orientados a la articulación e interrelación algunos tópicos contextualizados sobre todo de aquellos que involucran la subjetividad, la creatividad y los recursos de cada alumno y alumna.

Hablar de un aprendizaje en contexto de pandemia, fue para nosotros, docentes, todo un desafío. En este sentido, nos interpela como docentes ¿de qué manera diseñamos la clase de artes? ¿cómo seleccionar los contenidos de enseñanza?. Por lo tanto, desde la nueva coyuntura, lo primero fue reflexionar desde el propio espacio físico del aprendizaje, el aula. Entonces, mudarnos al campus y aplicar el uso del aula virtual, nos representaba realmente el nuevo desafío, entender su particularidad y sus posibilidades.

Las praxis artísticas elaboran estrategias cargadas de estímulos perceptuales, ya sean visuales, auditivos, corporales. En ellas participan procesos que incentivan a la creatividad y la inventiva. Tomando las palabras de Vigotsky, en la vida que nos rodea cada día existen todas las premisas para crear. Y en consecuencia, desde este lugar generamos una propuesta de acción capaz de ser una estrategia superadora para los alumnos en términos de construcción de aprendizaje en tiempos de pandemia COVID 19 y de reflexión subjetiva. Como se expresó anteriormente el proceso se vería compartido en el foro de trabajo,

siendo este el potente espacio para socializar las producciones, en una nueva dimensión temporal de trabajo y encuentro.

Resulta, sumamente importante destacar que en esta experiencia compartida, recurrimos al “juego”. Considerando, el hecho de que en la pedagogía y la psicología infantil se plantea la importancia del juego como una figura que estimula la capacidad creadora e imaginativa. En el juego vemos como se manifiesta la verdadera creación. Muchas veces el juego es un imitador de lo que se ve, el niño cabalga sobre un palo y piensa en cabalgar un caballo, los niños en estos juegos manifiestan roles. Es verdad que en estos juegos, muchas veces son el reflejo de lo que ven. Los niños no se limitan a evocar experiencias vividas, sino que reelaboran creativamente, reelaboran y combinan edificando nuevas realidades acorde a sus aficiones y necesidades. Por lo tanto, nuestra motivación principal fue la de impulsar la capacidad de fantasía, como elemento de la capacidad creativa sumada a la del juego. Creando un dispositivo fácil de acceso al aprendizaje.

Desde esta propuesta planteamos volver al juego y al rol, pensarse como un actor capaz de jugar. Esta capacidad de combinación, de componer un nuevo edificio como dice Vigotsky, constituye en sí misma la creación.

Durante las experiencias, las actividades se diseñaron desde un desarrollo procesual, en una primera etapa informativa, una segunda etapa productiva y una etapa final, como instancia de evaluación e integración de todo el proceso, donde la enseñanza de los contenidos y el aprendizaje mediado por tecnología aparece. Propusimos un aprendizaje no solo individual sino además colectivo. Donde las herramientas y el entorno mediados por tecnología hicieron posible fortalecer esas instancias, así como el pensamiento selectivo y crítico al momento de su aplicación.

Ahora bien, el contenido del juego aparece abordado como un eje transversal para nuestras prácticas y experiencias artísticas, lo planificamos en el ciclo educativo de la institución, el llamado ciclo preparatorio I y II, integrado por estudiantes de 10 y 11 años de edad. Para aclarar son equiparables a los últimos años de la escuela primaria, y en el organigrama institucional forman parte del nivel secundario con otros ciclos que lo completan, básico y superior. Vimos un potencial todavía presente en estas subjetividades, la niñez.

Como consecuencia de este proceso de cambio, que desde generaciones implica también un desafío, sobre todo institucional, con alumnos que ingresan desde y hacia un marco pedagógico nuevo, el nivel medio. La amplitud y diversidad de asignaturas, nuevos compañeros y docentes, entre otros procesos inherentes a ese cambio que transitan. Obviamente la herramienta del juego, abre un camino a la acción colectiva, siendo el motor positivo.

Retomando, hemos constatado nuestra experiencia, luego de un largo proceso sostenido en el trabajo interdisciplinario y en este contexto específico de pandemia como una fortaleza pedagógica. Y destacar al juego como una herramienta didáctica potenciadora de la creatividad y la imaginación que lleva a construir un nuevo espacio conjunto, virtual y real a la vez. Entonces, virtual, de una espacialidad imaginaria, creada con las consignas del juego propuesto por las docentes, y real, porque el cuerpo de los alumnos estaba implicado en su contexto cotidiano en la realización de la consigna.

Pensemos en el entorno, el desplazamiento del espacio real como espacio educativo, el espacio del aula virtual como espacio para compartir las experiencias de creación, invención y aprendizaje, el espacio de encuentro. Por otro lado, las actividades diseñadas permiten la exploración y la indagación, así como el relevamiento y la instrumentación en el uso de las TIC como herramientas de producción y comunicación de la creatividad.

Entonces, el tema fue el COVID 19, siempre de alguna manera ya sea como noticia, información del tema o como máscara, elemento y signo de prevención que aparece como otro contenido. Por lo que resulta importante intercambiar experiencias que nos atravesaron desde el trabajo pedagógico conjunto con los alumnos en torno al tema de las máscaras y la noticia periodística.

Desde las consignas de trabajo como propuesta, el tema aparece la intención de indagar, buscar y compartir como un hacer en construcción permanente y recíproco. Promoviendo la capacidad de adquirir conocimiento en base a información, la comunicación de lo adquirido, el crear, inventar e imaginar. Además de aprender en la colaboración mutua.

El plan de trabajo con los alumnos/as, inicia en una primera etapa con actividades que aludían al marco referencial de información brindada por las docentes, aparecen sugerencias disparadoras, como foto del tema y links en web,como recorridos para los estudiantes. El objetivo era brindar algunas pistas

o puntas iniciales, en la especificidad de las disciplinas, como artistas plásticos que reconfiguraron sus prácticas en el taller como su producción en el contexto actual. Del mismo modo, propusimos preguntas de exploración e indagación: ¿sabías que hay una cultura que toma las máscaras para… ¿sabías que hay un oficio que se llama dibujante de noticias? ¿qué sabemos sobre la cultura y la sociedad en otros tiempos de pandemias vividas?

En una segunda instancia del trabajo, como ficción se invitó a los alumnos a idear y crear preguntas destinadas a su mascota o un muñeco, el entrevistado.

De nuevo, se indicó una referencia cercana e inmediata de los periodistas y las noticias que abundan en el interior de los hogares. Entonces la intención era destacar algunos roles de estos ante la sociedad y la información, es así que ellos aportarán a la experiencia de trabajo como la selección y aplicación de preguntas para saber y conocer realidades, contribuyendo a la construcción de "su rol de periodista", y a su subjetividad de actor.

En la tercera etapa, final del proceso, la producción es a partir de diversas opciones de trabajo, seleccionadas para que cada estudiante/a trabaje cómodo y desarrolle su creatividad con libertad. Para esta propuesta de trabajo final se incluyen la actuación con máscara, el dibujo del reportaje y la elaboración de un video reportaje.

Todo el proceso desarrollado deja entrever operaciones que tienen que ver con toma de decisiones, selección y elaboración, así como la colaboración familiar donde se busca incentivar la participación en acciones, y concebir la esfera de lo lúdico también como una herramienta didáctica.

Finalmente, las producciones debían mostrarse, darse a conocer, ser socializadas en el entorno virtual a partir de algunos recursos de las noticias como títulos y mensajes que encierran la ficción del rol que cada alumno eligió expresar. Por supuesto, no hubo una receta predefinida, si pautas claves para intervenir en el foro, pero procurando respetar el formato, la expresión y la producción de cada uno. En consecuencia, las interacciones y reacciones como comentarios y opiniones fueron enriquecedoras ya que los alumnos y alumnas fueron invitados a comentar o resaltar el trabajo de sus pares además del propio.

En esta última etapa los alumnos aplicaron formas y conocimientos nuevos, relacionados con nuevas maneras de producir, trabajar con los materiales, usar nuevos dispositivos, producción como el video, uso de documentos compartidos

en Drive, nuevos formatos de la imagen, etc. Hablamos entonces de una cantidad de conocimientos y procedimientos en muchos casos novedosos que debían adquirir, y por lo tanto, se apropiaron de ellos al finalizar el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en relación a las reflexiones del equipo docente educar con tecnología implicó un desafío nuevo para nuestra área, concebir un tema trabajado tradicionalmente como el juego en un contexto ligado al espacio presencial y en torno a los recursos de la escuela son los que sufrieron un fuerte desplazamiento de sentido mediado por su entorno y la circunstancia que lo rodea en la coyuntura actual. Entonces, en el marco de nuevas prácticas pedagógicas, mediadas por la tecnología, hemos aprendido a adaptarnos en la no presencialidad, fortaleciendo un dispositivo “el juego” como nexo con los alumnos y el aprendizaje. Pero además, el juego como catalizador de esta situación en cuarentena.

Consideramos además que el arte contribuye a la calidad de vida, a la diversión y a la satisfacción de los sujetos. La retroalimentación que efectuaron los padres a partir de las actividades propuestas fue también un valioso elemento para considerar en este nuevo proceso de aprendizaje. Apareció el disfrute y el gozo, la diversión y la imaginación. Estas son herramientas que pueden ser aplicadas sobre todo en estos tiempos difíciles en que niños, niñas adolescentes, familias, docentes, escuela se conciben como un todo complejo pero como una verdadera interfaz a la cual recurrir.

En resumen nos llevamos la gran satisfacción y la creencia de que, aportamos desde nuestro rol como docentes a construir un edificio creativo, reflexivo y crítico a partir de la orientación y el incentivo de propuestas autónomas de trabajo. También vemos esos aprendizajes individuales que cada alumno/a llevará guardado en pos de esta tarea de educativas, que van más allá de las palabras, en donde la concreción de la experiencia superó aquellas expectativas iniciales. Podemos decir también, que ahora nos posicionamos de manera diferente con otras herramientas, y ante las complejidades del contexto, promoviendo así un trabajo en conjunto y colaborativo en un marco de materiales, producciones, vínculos y modos de enseñanza diferentes y desafiantes.

Obviamente toda la narración habla de la ruptura de un orden o equilibrio, de la resolución de esta y del restablecimiento del orden. Pero también habla de una experiencia muy valiosa.

Y como palabras finales relatar y compartir la experiencia de nuestra práctica docente, acorta caminos y ayuda a sentirnos un poco más cerca (y estamos añorando esa cercanía), imaginemos pues este relato, en una sala de profesores con un café de por medio durante un recreo.

Compartimos algunas producciones:

Tipos de producciones realizadas:

Dibujos - Edición de imagen JPG - Placas periodísticas - Producciones de Videos- Collage Digital.

Bibliografía

-Dussel, Inés (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? En Revista Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UN.
-Eisner, Elliot (1998) Educar la visión artística. Ed Paidos.Buenos Aires.
-Gómez, P. A. (2020). Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes - docentes. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Bs.As. Ministerio de Educación de la Nación.
-Vigotsky, Lev. (1986) La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo Psicologico.Ed. Akal Madrid.España.

Nuevas tramas de enseñanza. Reflexiones docentes sobre las prácticas de enseñanza en un ISFD, en contexto de pandemia

Autores:

PELIZZARI, Silvia Alejandra sapelizzari@gmail.com.ar

RODRÍGUEZ MANZANARES, Myriam Elvira myriam.e.2102@gmail.com

SALAS TRIGO, Eugenia Anali analisalas@hotmail.com

Profesoras del Instituto Superior de Formación Docente "Santa María", Universidad Católica de Cuyo. San Juan, Argentina.

Resumen Analítico: Ante la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por COVID-19, todas las dimensiones institucionales y los actores involucrados en las mismas, se vieron desafiados a modificar sus tradicionales modos de funcionamiento. A tal fin el equipo de investigación diseñó una serie de instrumentos que permitieron identificar, entre otros aspectos, las percepciones del personal docente respecto de los procesos de enseñar y aprender en tiempos excepcionales. Se trabajó con docentes de un Instituto de Formación Docente y la reflexión entorno a sus prácticas de enseñanza, entramando sus certezas pedagógicas, con las incertidumbres del entorno y el redescubrimiento que es posible enseñar y aprender de otra manera.

Palabras claves: Enseñanza en contextos virtuales. Enseñanza y pandemia. Reflexiones docentes.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el eje *Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje*. Es fruto de una indagación realizada a docentes de un ISFD público de gestión privada de la provincia de San Juan.

El contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) generado por el COVID-19, obligó al mundo a modificar su vida cotidiana. Argentina no quedó ajena a tal situación y distintas áreas –entre ellas educación–, debieron afrontar un precipitado y significativo cambio, para dar continuidad a sus funciones y, fundamentalmente, garantizar el derecho a la educación de los estudiantes.

El cese temporal de la presencialidad obligó a modificar los modos de organización y funcionamiento. Diversos factores contextuales y personales operaron en los actores institucionales, compelidos al trabajo virtual. Tal situación extraordinaria, requirió no sólo respuestas políticas, sino también institucionales, tal como aconteció en el ISFD objeto de estudio.

Este trabajo recuperará las reflexiones de los docentes quienes redefinieron sus prácticas de enseñanza, entramando sus certezas pedagógicas, con las incertidumbres del entorno y el redescubrimiento que es posible enseñar y aprender de otra manera.

Reflexiones docentes en contexto de pandemia

En este apartado se presentarán algunas de las reflexiones docentes fruto de un trabajo de investigación. En el mismo, se aplicaron dos herramientas de recolección de datos: una encuesta semiestructurada on line, a todos los profesores del ISFD, y un focus group, del que participaron representantes de las cuatro carreras del Instituto y de los tres Campos de la Formación (General, Específica y en la Práctica Profesional).

El propósito fue realizar un diagnóstico a fin de conocer la experiencia docente en el tiempo inicial de trabajo virtual; en relación a los aciertos, dificultades y necesidades que experimentaron. Se planteó como un espacio de escucha que

posibilitara mirarse y mirar las prácticas docentes a fin de redefinirlas y ajustarlas en función del contexto y las propias necesidades. Contexto de excepción en términos de Rivas (2020).

Entre los recursos y condiciones materiales que posibilitan el trabajo virtual, la encuesta arrojó que: el 43.1% de los docentes no tenía formación previa en el uso de TIC y el 56,9% manifestó haberla tenido; el 67,7% de los docentes afirmó estar capacitándose para hacer frente a la tarea en la virtualidad; el 90.8% dispuso de más de un dispositivo para el desarrollo de su trabajo (celular y computadora) y el resto de los encuestados contó con, al menos, un dispositivo para realizar el trabajo en la virtualidad; el 90% de los encuestados dispuso de conectividad ya sea por Wi Fi y/o datos de su celular, mientras que 9.2% utiliza sólo datos del celular. No obstante, el 36,9% refirió problemas de conectividad.

Si se tiene en cuenta la situación de pandemia que se vive este año, basta con analizar algunos de los datos para ver, entre otros, los desafíos de adaptación que manifestaron los docentes, quienes se vieron demandados a dar respuestas nuevas a problemas nuevos. Algunas de las reflexiones de los docentes: (JP) *´...toda esta primer parte del año implicó un desafío porque siempre digo que uso la tecnología pero no la domino´*; (D) *´...en medio de tanta cosa negativa, rescato lo positivo de haber aprendido a adaptarnos a todo lo que iba surgiendo´*; (C) *´El conocimiento de lo virtual en lo personal era casi cero, nunca lo usé... no deja de haber una preocupación por saber si ha llegado a todos los estudiantes´*.

Otro de los desafíos que visualizan los docentes respecto del trabajo virtual, se vincula a la mayor demanda de tiempo que lleva tanto el trabajo en el aula (83.1%) como la evaluación y seguimiento de los estudiantes (61.5%). En este sentido los docentes afirman: (L) *´Me ha costado mucho el tema de ir revisando las tareas, tener tiempo para las devoluciones; es como que no terminaba de organizarme para hacer las devoluciones a tiempo, porque estaba más abocada a hacer las tareas que estaba planificando´*; (C2) *´Sentí que le tenía que dedicar mucho tiempo y le dediqué mucho tiempo… hubo exceso de pantalla... hice muy poco de intercambio sincrónico y creo que porque me dio miedo hacerlo´.* (L) *´Por ahí me he sentido violentada en mis tiempos personales porque ese*

aprendizaje ha tenido que ser muy repentino y un poco desesperado, de querer aplicar algo que uno aún no conoce tanto´.

Se evidencia en las reflexiones de los docentes un particular interés en la retroalimentación de los procesos de aprendizaje: (S) *´Estrategia positiva es la retroalimentación. Creo que poder hablar con los chicos, poder decirles cómo van, preguntarles, ponerles en un práctico gracias, muy bien, muy lindo lo que hiciste, me gustó tu propuesta, puede rescatarlo como muy positivo, porque ellos me han hecho esa retroalimentación a mí´;* (C) *´Yo me sigo planteando que necesitamos retroalimentar más para poder evaluar cómo va ese aprendizaje, qué entendieron, no solamente la participación´*; (JP) *´Hay un seguimiento que se da en la manera presencial que en la virtualidad se desdibuja demasiado´.*

Respecto de los canales que refieren utilizar para retroalimentar a sus alumnos aparece: el uso de los foros de la plataforma (87.7%); grupos de whatsapp (60%); chat de la plataforma (56.9%); mensajería interna (53.8%); mail personal (33.8%); clases en línea (24.6%); video llamada (13.8%).

Tradicionalmente, se ha definido a la enseñanza como una actividad compartida entre sujetos, en la que un docente transmite a un niño/a o joven un cierto contenido con el fin de alcanzar un propósito determinado. Esta idea hace referencia al compromiso de dos personas: una poseedora de un saber que la otra no posee, lo que refiere a una relación asimétrica en cuanto al conocimiento. Además, supone el encuentro entre ambas personas y el contenido a enseñar (Gvirzt y Palamidessi, 2010; Maggio 2012; Anijovich, 2014). Al respecto los docentes dicen: (G) *´Tenemos que replantearnos también cómo mejorar ese vínculo, ese aprendizaje a distancia, porque por ahí chequear que eso se haya aprendido es muy difícil, pero bueno también lo es en clase´;* (JP) *´El mayor desconcierto era ver cómo los alumnos iban resolviendo sus procesos de aprendizaje...hay algo en el orden de lo psicológico afectivo que hay que apuntalar porque ha quedado un poquito más flojo. No lo digo como crítica sino que dentro del desafío que se nos impuso es ahora lo que hay q apuntalar esto otro´*.

Aprender y enseñar es estar dentro de una cotidianeidad escolar, marcada por ritmos establecidos, pero también y fundamentalmente, es estar interesados con lo que se hace en ese exhaustivo programa de estar juntos en una institución educativa, que forma parte del enseñar y del aprender. La impotencia y la dificultad subyacen en las situaciones cotidianas de las prácticas escolares, más aún se profundizaron en este año de pandemia. Así aparece en las siguientes expresiones docentes: (M) *´Al principio me sentí impotente probándome al manejar otros recursos´*; (D) *´... esto de tener gran cantidad de horas y tener horas en carreras tan numerosas, fue haciendo imposible el hecho de ir respondiéndole a cada uno e ir haciéndole devoluciones permanentemente, me vi saturado por un montón de cosas que no podía seguir cumpliendo´*.

Otro aspecto que surgió del trabajo con los docentes, fue el de las emociones experimentadas durante este tiempo. El 81.5% señala la incertidumbre, el 46.2% la esperanza y en igual porcentaje la angustia, el 40% la frustración y en igual porcentaje el entusiasmo, el 29.2% la satisfacción, el 26.2% la alegría y el 16.2% la tristeza. Se puede advertir que las emociones oscilan en igual medida entre emociones “negativas” y “positivas”, equilibrio necesario para que autorregule la conducta y permita a los docentes operar.

La enseñanza mediada por la virtualidad dejó de ser una experiencia esporádica para convertirse en la única posibilidad para sostener las prácticas de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del sistema. Esta situación puede convertirse en una oportunidad para la revisión de las prácticas de enseñanza y el lugar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de aprendizaje (Lion, 2020). Los docentes afirman: (L) *´Ha sido un gran desafío pero también un gran crecimiento, ahora me doy cuenta que me hubiera llevado mucho más tiempo, si no hubiera sido por esta situación, aprender todo lo que hemos tenido que aprender. Ha sido una oportunidad´*; (J) *´... la propuesta fue todo un desafío. No creo dominarla pero ya no me da miedo´*.

Más allá de los desafíos y las dificultades que se han presentado en este contexto de excepción, los docentes han encontrado ventajas en el uso de la virtualidad como herramienta para su trabajo. Los mayores porcentajes se vinculan con aquellos aspectos que guardan relación con su desempeño técnico-

pedagógico, tales como el desarrollo de nuevas competencias (69.2%), desafío personal para superar obstáculos y dificultades (67.7%), posibilidad de generar o encontrar nuevas herramientas (61.5%).

“Se ha caído la presencia. Ya no hay reunión física de cuerpos, ni aulas, ni un grupo que interactúa e impone su dinámica, ni docencia pastoral que maneja un grupo visible a su cargo cada día y permite establecer una vara de lo que se enseña y aprende” (Rivas, 2020). La tarea personalizada, el encuentro cara a cara, que siempre había caracterizado el acto pedagógico en las aulas, dio paso al encuentro mediado por pantallas, con estudiantes que tal vez no tenían conectividad, con docentes que no contaban con los recursos necesarios. Uso de la plataforma, videoconferencias, chat, whatsapp, tutoriales, innumerables mensajes, power point, consultas, prezis, videos, audios, iban constituyendo la red sobre la que se asienta, tanto la tarea de los enseñantes, como la de estudiantes.

Ante este desafío se enfrentó el ISFD. Encontrar humanidades tras cada pantalla, actores tratando de hacer de la mejor manera algo que no era lo que venían haciendo, convirtiendo sus hogares en aulas, cediendo sus tiempos personales en pos de garantizar un derecho: el acceso a la educación. Tiempos de grandes aprendizajes que convocan al desafío principal de “humanizar” la virtualidad, o en tal caso no deshumanizarnos en el intento de adaptarnos a la nueva tecnología de la educación que demanda el contexto actual. En palabras de Esther Díaz (2020) “la tecnología (cuando se dispone de ella) es vigorosa para no perder contacto, pero no reemplaza a la materialidad y, paradójicamente, provoca más demanda docente”.

Reflexiones finales

El estar juntos en una Institución escolar implica enseñar y aprender desde lo que se sabe y no se sabe, desde lo posible y lo imposible. En este tiempo, los hilos de este entramado tensaron particularmente ambas circunstancias. Y no podemos dejar de plantear que ‘la belleza de la trama le viene de lo complejo’, tal como lo plantea la canción de Humberto Pegoraro.

Siguiendo a Rivas (2020) debemos asumir esta situación como una ruptura de los esquemas sobre los que las instituciones educativas han construido su identidad y los docentes sus certezas pedagógicas. El contexto de la virtualidad nos plantea dudas, incertidumbres, problemas, pero también nos pone de cara a la oportunidad de transformar y transformarnos desde la realidad, teniendo en cuenta la pluralidad de formas de vida (hoy más que nunca puestas de manifiesto). La pandemia nos enseñó que a la institución educativa también puede entrar lo impensable, la creatividad y la invención de lo posible.

Siguiendo a Araujo y Kurth (2020) podemos decir que muchos son los docentes del ISFD, objeto de estudio, que han tomado conciencia de los desafíos que implica enseñar en tiempo de pandemia y que fue necesaria una reinvención, quienes han adquirido nuevas herramientas tecnológicas para hacer frente al contexto de excepcionalidad. Nos encontramos frente a docentes que redescubrieron su lugar de aprendientes, diseñando nuevas tramas que enhebran las prácticas de enseñanza conocidas con las nuevas.

Finalmente han surgido algunos interrogantes sobre los que será necesario seguir reflexionando: ¿Cómo humanizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad? ¿Cuál es la incidencia que esta experiencia de enseñanza virtual tendrá sobre las prácticas pedagógicas de enseñanza y de evaluación? ¿Cómo lograr que las intervenciones docentes en la virtualidad se conviertan en una interpelación que invite a los estudiantes a involucrarse autónomamente tomando decisiones acerca de sus futuras tareas y desempeños? ¿Cuáles son las nuevas capacidades necesarias tanto en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que demanda la virtualidad?

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2000) Investigación y Formación docente. Rosario: Laborde Editor.

- Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

- Anijovich, R. (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. Chile: SUMA.
- Araujo M., Kurth G. (2020) “La pandemia covid 19 y la reinvención del docente”. Asunción. Academic disclosure una fenob. Vol.1 https://revistas.fenob.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/70/15
- Carreño, M. y Cabral, N. (2020) Enseñar y aprender en tiempos de Pandemia en Revista “Entre dichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social.”. Facultad de Trabajo Social. Universidad nacional de la Plata.

  http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2020/05/12/ensenar-y-aprender-en-tiempos-de-pandemia/
- Díaz, E. (24 de abril de 2020). Dolor docente. *Página 12.*

  https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente
- Feito, R. (2020) Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. Revista de Sociología de la Educación-RASE,13. Especial,COVID-19,156-163.

  https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17130
- Gvirzt, S. y Palamidessi, M. (2010) El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza .Madrid: Aique
- Lion, C. (2020) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. Saberes y prácticas. Vol 5, Número 1.

  http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3675
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Pegoraro, H. Tutoriales Plataforma educativa, 22 de febrero 2018. La belleza de la trama. https://youtu.be/mCWxIx7MDTY
- Rivas, A. (2020) Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia? Argentina: Universidad de San Andrés.
- Tobón, S. (2006) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

“La pareja pedagógica como proceso de construcción de nuestras prácticas”.

Autor: Prof. Mario Porfiri: marioporfiri@gmail.com

Profesor en Ciencias de la Educación. Docente a cargo de la Práctica IV, Problemáticas de la Educación Primaria y Pedagogía en el PEP en el ISFD Escuela Normal de Santa Rosa L. P.

Escuela Normal Superior Santa Rosa isfd.santarosa@lapampa.edu.ar Equipo de Gestión: Rectora Lorena Forneron; Coord. De Carrera de PEP Sandra Sombra y Coord. De carrera de PEI Verónica Nicoletti

Resumen: Posicionarnos sobre las parejas pedagógicas es pensar que dos docentes llevarán adelante una propuesta educativa. Partimos de la asunción de que el trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad. Y son justamente las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen las prácticas pedagógicas. Si bien la validación y legitimación de esos saberes experienciales es personal, este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano les permitiría a los practicantes sentar bases más firmes a su tiempo de residencia y construir experiencias de colaboración, trasladables a su práctica profesional futura. En este trabajo se presentan las experiencias desarrolladas durante los años 2019 en contextos de presencialidad y 2020 en contextos de virtualidad, realizadas en el ISFD de Santa Rosa, la Pampa. El propósito ha sido la búsqueda de herramientas teóricas, prácticas, pedagógicas y didácticas, que posibiliten llevar adelante y comprender mejor el proceso de pareja pedagógica en el tiempo de residencia de los practicantes en el marco de la virtualidad.

Palabras claves: prácticas colaborativas, continuidades y rupturas, prácticas pedagógicas.

Introducción:

"…dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias., tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual…" **Francisco Cabrera**[1]

Es nuestra intención, en el marco de las Prácticas de la Enseñanza, que corresponden a la Residencia Pedagógica de la Carrera de Profesorado en Enseñanza para la Educación Primaria, realizar un estudio sobre el trayecto formativo que desarrollan las practicantes en la Residencia Pedagógica, quiénes tienen la posibilidad de elegir sus espacios y llevar adelante su proceso de práctica, en pareja pedagógica, al menos, esto sucedió en el año 2019. En el año 2020, tuvimos un enorme desafío, que nuestras practicantes realicen su recorrido en contextos de virtualidad, y decidimos poner en tensión el curriculum y la práctica pedagógica y así asumir el compromiso político de repensar dichas prácticas a partir de parejas pedagógicas heterogéneas. Con esto queremos expresar que tuvieron que generar un vínculo pedagógico con la coformadora de su institución para pensar juntos una propuesta pedagógica para la virtualidad; esto significó transitar juntos un recorrido virtual compartiendo y poniendo a consideración el enfoque de enseñanza, la intervención didáctica y el curriculum escolar.

Sabemos que se ha interrumpido la presencia escolar, la pandemia cerró las aulas y nos abrió todo tipo de preguntas. Nadie pensó ni teorizó una Residencia Pedagógica desde la virtualidad. Es por ello que debíamos pensar en un dispositivo que contemple y actúe, en la medida de lo posible, sobre las inmensas desigualdades sociales. Este dispositivo nace en medio de la Pandemia, es una forma de diálogo con el presente Por eso, también es una excepción su formato y

[1]Francisco José Cabrera, Té para dos, compartiendo el grado. Artículo publicado en la sección Opinión, Ciudad de Buenos Aires, 1988

su acelerada elaboración, tratando de abordar un tiempo inesperado que requiere respuestas inmediatas.

Este dispositivo tiene un formato de propuesta abierta, entendemos que el punto de

partida es que, por un tiempo no se puede retomar a la normalidad pedagógica, ni abandonar a nuestros alumnos, inmersos en sus propias realidades. En función de la emergencia educativa revalorizamos la corresponsabilidad entre ISFD y escuelas asociadas para la formación de los estudiantes y la idea de *codiseño* de la práctica, se trata de un tiempo de invención, de nuevos modos de enseñar, de generar nuevas estrategias didáctico- pedagógicas de modo colaborativo con el objetivo de garantizar el derecho de los estudiantes a culminar sus estudios.

La residencia pedagógica del último año del profesorado de educación primaria es una instancia de aprendizaje fundamental para los alumnos, practicantes- docentes, y considerando que los niveles obligatorios del sistema educativo se encuentran llevando adelante propuestas virtuales para sus estudiantes, los/as practicantes podrían conocer y trabajar en torno a esas iniciativas estableciendo acuerdos previos entre las instituciones y los docentes coformadores involucrados, entendemos esto, como una práctica de la excepción. la cual, debe ser objetivada en todo momento. Transformar la práctica en objeto de estudio, nos invita a pensar en un codiseño sensato, reflexivo y humano, en medio de la incertidumbre que vivimos.

En estos tiempos de pandemia es necesario reinventar la práctica, generar condiciones para que nuestros practicantes en formación estén viviendo este proceso desnaturalizando sus prácticas, con esto queremos decir, desde un trabajo colaborativo junto a los docentes de las instituciones asociadas, porque están en un proceso de reinventar la clase, el aula, la escuela, la enseñanza, donde la mirada del docente en formación pueda ayudar en una situación de codiseño de la práctica. Sabemos de la complejidad de la práctica educativa, pero más sabemos y nos preocupa esa complejidad en este tiempo circular, en el cual muchas veces, necesitamos retomar el punto de partida, para pensar juntos algo distinto, crear escenarios para la colaboración, esto es seguir pensando el espacio de la práctica como un espacio de creación colectivo entre los docentes del ISFD y las escuelas asociadas, pensar en un espacio de prácticas en las que se piensa, se hace, se

concibe, se pone en práctica colectivamente. Un espacio para debatir el ingreso de las alumnas en tiempos de excepción.

Desarrollo:

La creación de vínculos estrechos entre las instituciones que forman profesores y las escuelas para las que estos docentes son formados, ha sido señalada, durante las últimas dos décadas de crucial importancia para asegurar una formación docente de calidad. Numerosas propuestas de reformas, así como investigaciones en el área (Braslavsky y Aguerrondo, 2002; Darling-Hammond, 1994; Goodlad, 1994; Holmes Group, 1990) plantean la necesidad de establecer asociaciones entre las instituciones formadoras y las escuelas como un modo de mejorar la preparación que reciben los estudiantes del profesorado y al mismo tiempo promover una renovación de las prácticas en las escuelas que redunden en mejores experiencias educativas para todos los alumnos.

Consecuentemente, desde ámbitos académicos, políticos e institucionales tanto a nivel nacional como provincial viene planteándose la necesidad de generar estrategias para promover acciones conjuntas entre los institutos de formación docente que forman profesores y las escuelas que los reciben como estudiantes practicantes primero y como profesionales después.

La construcción del rol docente es un complejo proceso por el que atraviesan los alumnos. En dicha construcción, se producen algunos cruces de elementos que son propios de la biografía. Elementos teóricos: contenidos curriculares, lecturas, autores, entre otros; y elementos prácticos: el propio ejercicio de la docencia, las prácticas de la enseñanza. Siguiendo a Davini (2015), se puede afirmar que las prácticas de enseñanza, en tanto acción del docente, se trata no sólo de una práctica social, sino de una práctica profesional, humana y política que tiene sustentos éticos, políticos y epistemológicos construidos por los/as propios docentes. Estos comentarios, invitan a reflexionar respecto de la formación de los/as

docentes como un proceso permanente en el que los/as sujetos/as se construyen (y deconstruyen) permanentemente, revisando sus prácticas y supuestos para dar respuestas a los problemas que el contexto presenta.

Es por ello que reconocer la constante problematización y complejidad que implica la enseñanza en cuanto práctica social, política, ética, multidimensional, compleja, contextuada, casuística, intencional, permitiría ubicar a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones (Edelstein, 2015).

Entendemos que es natural y necesaria esta tensión entre teoría y práctica, y es aquí donde comienzan las actividades vinculadas a la enseñanza, que estamos ante un período de gran complejidad, más aún en terrenos educativos virtuales, en donde, estas múltiples dimensiones de: el tiempo, el espacio y el sujeto pedagógico se van resignificando, diversificando, y necesitamos seguir revisando y analizando críticamente para dar sentido a la tarea de enseñar.

Siempre resultó problemática la relación entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer. Es momento de tomar decisiones que puedan acompañar y sostener las trayectorias de nuestros alumnos. El trabajo en el campo de la práctica no puede ni debe quedar reducido a la puesta en práctica de secuencias didácticas o proyecto de enseñanza, ni al cumplimiento de cantidad de clases, entendemos que el estudio de casos, el análisis de experiencias constituyen la práctica de nuestros estudiantes en este contexto y que pueden verse enriquecidos en este primer cuatrimestre con el acercamiento a las escuelas asociadas en un primer momento de trabajo colaborativo con el coformador, de codiseño de la práctica desde el marco de la virtualidad con la intención de continuar, en el segundo cuatrimestre en la presencialidad con las actividades ya en los edificios escolares, creemos que puede ser formativo para los y las estudiantes en este contexto tan específico en el que todos y todas estamos aprendiendo. Necesitamos de una relación de coexistencia entre las Instituciones, donde cada

uno de ellas aporta y enriquece a la otra. Necesitamos constituirnos como un todo. Estamos ante nuevos desafíos, y ante la propuesta de un dispositivo con formato de propuesta abierta, este es nuestro mayor desafío: en todo momento debemos pensarnos como colectivo, pensarnos desde un vínculo de mayor reciprocidad, de mayor reconocimiento grupal, debemos permitirnos cierta idea de continuidad que propicie el diálogo, debate y trabajo colectivo entre Institución formadora e Instituciones asociadas.

- **Las parejas pedagógicas como alternativa:**

Pensar en la Pareja Pedagógica permite objetivar las prácticas, pensar en una serie de interrogantes que han conflictuado de una u otra manera dicha práctica. Como mencionamos más arriba, al hablar del trabajo en PP como un acto pedagógico nos genera un motor de búsqueda que nos implica aquí y ahora.

Se consideran los aportes de Marta Souto[2], quién expresa que *"…el acto pedagógico es un encuentro, una relación, se da en un espacio y en un tiempo, surge en un contexto socio-cultural, en un tiempo histórico social, desde tiempos históricos personales, en una realidad concreta, en un escenario imaginario, es acción entre el que aprende y el que enseña, surge en torno a la función de un saber, es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (docente)… …la relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social…"*

[2]Souto , M (1993). Hacia una Didáctica de lo grupal. Miño y Dávila. Bs As. Pág. 41,42 y 43

Sostenemos que el trabajo colaborativo se constituye en un acto pedagógico, entonces planteamos distintos ejes que nos permitirán la búsqueda de datos que nos aproximen a poder analizar, reflexionar y sostener las ventajas de esta práctica como herramienta para el trabajo dentro de la modalidad de Prácticas de la Enseñanza: pensando en el acompañamiento de la/s pareja/s pedagógica/s es que

decidimos tener en cuenta los siguientes ejes de análisis:

La constitución de la pareja pedagógica: aspectos visualizados como atribuibles o necesarios desde lo personal y profesional a cada practicante para conformar una P.P, y su rol dentro de esta. No podemos minimizar las relaciones comunicacionales y relaciones de poder, atenuantes de las continuidades y rupturas de la P.P.

Relación organizacional de Cátedra respecto a la P.P: aspectos organizacionales y administrativos relacionado al funcionamiento de la P.P; desde la construcción de la pareja pedagógica en las 3 fases.: Pre activa, activa y pos activa

Relación de la tarea de la P.P en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aquellos rasgos que identifiquen lo pedagógico-didáctico: la construcción metodológica y la direccionalidad educativa, en términos de Freire, *la politicidad de la educación*, que permitan visualizar posibles indicadores sobre el aprendizaje de los alumno/as.

Fundamentamos los tres ejes de análisis desde la consideración que este acto pedagógico implica la consideración de distintos niveles de análisis como sostiene Marta Souto *"…acto pedagógico como social, psíquico e instrumental…"*

La realización de las prácticas docentes como pareja pedagógica, aparece como un modelo de enseñanza y aprendizaje entre pares, donde la coobservación, el codiseño, el intercambio de opiniones, la planificación conjunta de estrategias y recursos didácticos son algunos de las acciones posibles de llevarse a cabo a partir de la construcción de la pareja pedagógica, la cual se caracteriza por la combinación de la observación y análisis crítico entre pares.

Debemos tener presente que necesitamos desmitificar el lema de una tarea a compartir y que se vive como el comienzo de un período de convivencia. Es muy necesario establecer acuerdos y que el trabajo sea colaborativo, las parejas pedagógicas necesitan generar "un buen clima", que exista la predisposición para

emprender este tipo de acuerdos sobre la práctica y su trasfondo, en los que se plasme el compromiso del vínculo pedagógico como condición irrenunciable. Es muy enriquecedor en estos contextos de virtualidad hallarse para trabajar como pareja pedagógica, Creemos que esta situación es sumamente favorable en todo el proceso de construcción de las prácticas. Se transita por innumerables situaciones de aprendizaje, por lo tanto, debe quedar claro que estamos construyendo nuestras prácticas “con el otro” y no “al lado de otro”.

A partir de la sistematización de datos obtenidos en las dos prácticas 2019 y 2020, en los cuáles las alumnas tuvieron que reinventarse como pareja pedagógica, podemos afirmar que fue una experiencia muy enriquecedora, en la cual pudimos observar continuidades y rupturas, la posibilidad de que puedan contar con un/a compañero/a en todo momento, en las dudas, en las certezas, en los miedos, en la confianza, en los buenos momentos y en los no tan buenos, liberó sus tensiones y minimizó de alguna manera, algunas incertidumbres. El trabajo en pareja pedagógica resultó sumamente favorable en el proceso de pensar y construir sus prácticas desde la virtualidad. El primer aspecto positivo pudimos hallarlo en el entrecruzamiento de los marcos teóricos referenciales que cada uno tuvo desde su trayectoria escolar. La puesta en diálogo de las experiencias clase a clase les permitió mirar hacia adentro y comprender mejor día a día de sus prácticas.

Es importante mencionar, que estas parejas estaban conformadas por un practicante sin recorrido académico y otro, el coformador que si contaba con un importante recorrido académico. Podemos interpretarlo como aquellos saberes experienciales que ayudan en tu recorrido de practicante. Si bien la validación y legitimación de esos saberes experienciales es personal debido a que subyacen a las prácticas propias de cada uno, este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano les permitió sentar bases más firmes a su tiempo de residencia.

El trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro

con su singularidad. Y son justamente las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen las prácticas pedagógicas. Permiten compartir una reflexión colectiva sobre los sentidos de un vínculo de a dos.

A su vez permite recuperar la revisión de la legitimidad de las propuestas pedagógicas y la reflexión de lo que los practicantes ponen en juego en el acto pedagógico, aunque a veces hay que transitar un camino de asperezas, lograr acuerdos que conformen la idea de prácticas colaborativas para conquistar buenos resultados. Esta búsqueda no es en vano, porque muchas veces nos encontramos ante emergentes que el trabajo de la construcción de la pareja pedagógica nos posiciona de otra manera ante nuevos desafíos.

La posibilidad de revisar la escena educativa con otro nos da lugar a las preguntas de qué se hace ante lo adverso, de entramarnos y permitirnos superar los retos tendiendo puentes para facilitar las mejores maneras de seguir enseñando. No nos olvidemos que en contextos de pandemia todo se resignificó: con esto queremos expresar que el tiempo pedagógico, el sujeto pedagógico, y las didácticas se reinventaron.

Posicionarnos sobre las parejas pedagógicas es pensar que dos docentes llevarán adelante una propuesta educativa, pedagógica-didáctica para un grupo de alumnos; parafraseando a Freire, la situación educativa, no es cualquier situación, estamos ante la presencia de un sujeto educador, que tiene la tarea de educar, y estamos ante la presencia de los educandos, los alumnos, estos son algunos elementos de la situación educadora.

Últimas líneas…

El trabajo en Pareja Pedagógica se constituye en un acto pedagógico, otorga un plus identitario que expresa la pluralidad de la cultura y posibilita el pensamiento divergente.

Entendemos por Pareja Pedagógica, al trabajo en equipo que realizan, según el

contexto, dos practicantes, o practicante y coformador, se posicionan desde diferentes enfoques de enseñanza sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos/as; desde el momento de la fase pre activa, la entrada a la institución, la construcción de los diseños y su ejecución y los momentos de reflexión propios y compartidos. De alguna manera en el trabajo en pareja pedagógica, el otro está ahí como otro que observa y acompaña, con su propio posicionamiento ideológico.

A partir de la sistematización de datos realizados en los casos analizados, pudimos observar continuidades y rupturas, las posibilidades y límites percibidos por los practicantes y desde nuestro análisis como profesores de cátedra. En este contexto, la confianza debe ser el punto de partida; la confianza habilita y si esto sucede entonces, el trabajo en pareja pedagógica permite recorrer un camino juntos, pensando, acordando, compartiendo "apostando", y parafraseando a Cornu, *dando al mismo tiempo que confianza la ocasión de comenzar su historia*

A modo de aportes sumamos experiencias de trabajo colaborativo.

Caso 1: Mi nombre es **Carina Schappert** y mi pareja pedagógica es **Victoria Calzón.**

Nuestra comunicación comenzó 3 semanas antes de empezar la residencia, conversamos mucho y nos fuimos conociendo, entre esas charlas virtuales yo le iba contando como era el grupo y como estábamos trabajando. Es importante destacar que ni bien comenzamos a hablar la hice participe del GRUPO CERRADO DE CLASES de facebook, me parecía una manera muy enriquecedora para que ella pudiera conectar con la familia y con los alumnos.

Nuestro vínculo fue inmediato, y empecé a trabajar con ella "codo a codo", por momentos me olvidaba que estaba en su residencia, fue así que antes de hacer su residencia surgió que ella elaborara unas clases de matemáticas, mirando las mías, y le salieron geniales.

Para diseñar las actividades teníamos que manejar el YouTube, las aplicaciones, los editores, los pawer point, el tik tok, editar videos con las cosas que tuviéramos en la casa, teníamos que usar todo para poder estimular al alumno, pero también hacer fácil para la familia, las consignas tenían que ser claras muy claras.

Durante toda la residencia nos consultamos todo, preparamos reglaos para ellos, editamos videos separadas pero juntas, creamos situaciones problemáticas por separado, pero las editábamos, las dos usábamos tik tok.

Mantuvimos una ida y vuelta de forma constante para la elaboración de las clases, o la manera de presentar las actividades, pero también ella una vez que vio y entendió como funcionaba las clases virtuales y todo lo que demandaba, se sintió en plena libertad de poner su impronta, es decir, su publicidad, sus consignas, sus videos, sus editores y más de una vez me sorprendí.

Para elegir los saberes lo fuimos viendo mientras hablábamos, que era mejor para ellos, o que recortes de recortes íbamos a usar.

Trabajar en este segundo y desde la virtualidad significaba que cada domingo, había que dejar programada cada publicidad de las actividades de cada día, dejar programaba la guía semanal, y el cuento de la agenda. Además, todos los días recibíamos sus trabajados en forma de comentario por Facebook.
También creímos necesario la incorporación al grupo de WhatsApp, y no hubo ningún drama, yo la puse como moderadora del grupo de segundo así podía subir las secuencias…

La verdad que trabajamos muy juntas, con las mismas ideas, creamos juntas. Ella y yo hombro a hombro construyendo juntas. Nos parecía muy importante que ella ocupara mi lugar como si fuera que estuviéramos en el aula, participó activamente de todo.

En la fase Pre- Activa tuvimos en cuenta todo: como estaban trabajando, cual eras los saberes de los alumnos, que cosa estábamos trabajando, como eran las familias, como había sido la retro alimentación con las familias y con los alumnos, que

actividades se habían realizado y como seguíamos, como estábamos ordenados, como eran los tiempos de las familias.

Este grupo comenzó funcionar el 2 de abril y ya teníamos un cierto orden, ahora ya finalizando se agregaron zoom con juegos y hasta se ordenó la clase virtual, donde hay dos secretarios quienes son los encargados de mirar quien tiene la mano levantada, para evitar que todos hablemos juntos.

En la clase virtual tengo un fondo acorde al tema a trabajar, los secretarios van rotando, las clases se hacen en dos turnos respetando los movimientos familiares, en vez de levantar la mano, cada uno diseño un personaje, pinto y le pego un palito, eso se levanta cuando decir algo. Se trabajan juegos de cálculos mentales, como adivinanzas de números, bingo, etc. Realizando los ajustes necesarios de numeración más baja para dos alumnos.

La recomendación es que puedan disfrutar y aprender de lo bueno y no tan bueno, también otras residentes no pudieron ni siquiera ingresar al grupo de padres, me resulto muy frio, porque no se creó un vínculo entre nadie.

Me gustaría que la residencia sea más de placer, me refiero a la demanda de trabajos y actividades de otras materias que obstaculizan el proceso de disfrute de la residencia.

Caso 2: **ALUMNA: FRANZA, YAMILA PAOLA**

DOCENTE CO-FORMADORA: SONIA WEIS

La Residencia Pedagógica fue desarrollada en los 5tos año T. M. de la Escuela n°1 “Domingo F. Sarmiento” de Santa Rosa, La pampa. Áreas: Lengua y Ciencia Sociales

-Algunos ejes para pensar en la construcción de la pareja pedagógica: ✓ Codiseño

Desde un primer momento se trabajó como codiseño entre practicante y coformadora, compartiendo e interactuando acerca del diseño de las actividades que se iban a plantear en el grupo de alumnos. La docente coformadora brindó la información sobre los alumnos y el contexto. A través de entrevistas se conoció cómo estaba llevando a cabo la propuesta de enseñanza en este contexto de enseñanza virtual, las estrategias comunicacionales utilizadas y la evaluación/retroalimentación con familias y estudiantes. Una vez que Sonia seleccionó los saberes a trabajar, construí sola un primer borrador de las propuestas y se lo envié para que me hiciera una devolución y aportes. Realizó una devolución muy rica, con muchas orientaciones que me permitieron terminar de construir la propuesta más acorde al grupo. Fue gratificante trabajar como “colegas” con una docente predispuesta y siempre atenta a las necesidades, se trató de una relación de confianza mutua.

✓ **Construcción del contenido**

Más que construcción del contenido, se trató de una construcción del saber, de aquello que queríamos plantear como propósito semanal hacia los alumnos.

✓ **Actividades en relación a las estrategias comunicacionales**

La docente coformadora envía la propuesta por WhatsApp a un grupo que participan todas las familias de los alumnos, además manda por correo electrónico y aparte tiene googleclasroom y sube todo. A los alumnos que no tienen acceso a internet (muy pocos casos) se les envía desde la escuela las actividades impresas.

Las estrategias de comunicación que se plantearon fue mediante la parte colaborativa de la practicante y las sugerencias del coformador. Una de las estrategias de comunicación era enviar las actividades a los alumnos los días lunes, para luego hacer la puesta en común el viernes por zoom. De modo que la practicante pudiera tener conocimiento del grupo, pudiera interactuar con ellos, realizando el ida y vuelta y que pudiera ver reflejado como los chicos habían construido el saber en base a las actividades planteadas al inicio.

✓ **Resignificación curricular y/o didáctica**

Los saberes fueron planteados en función de la planificación establecida en forma anual y en base a los saberes seleccionados de los lineamientos curriculares, acordes al momento y al tiempo de enseñanza. La propuesta en la virtualidad fue un híbrido entre una secuencia didáctica y una propuesta didáctica de enseñanza. Donde se tuvieron en cuenta los nuevos formatos de encuentro, se tuvo que aprender a comunicarnos y alfabetizarnos en las nuevas tecnologías. Se planificó también para los adultos que acompañan a los alumnos/as con tips y orientaciones de cómo tiene que ser la actividad. Las consignas de trabajo debieron ser claras y concretas con un único verbo que indique la actividad a realizar, así se resaltaba la operación cognitiva que se busca promover

✓ **Los sujetos pedagógicos**

Cuando hablamos de sujetos pedagógicos hablamos de: docentes, alumnos, de familias que intervinieron en la construcción del saber en forma conjunta.

✓ **La evaluación**

Fue un momento de intercambio, de puesta en común, donde se pudo junto a la coformadora observar y escuchar las exposiciones orales, la elaboración y producción de textos escritos conforme a las actividades planteadas al inicio de la semana.

Coincidimos en que superó las expectativas, debido a que se diseñaron las actividades no solo para que los estudiantes construyeran su saber, sino para que lo hicieran en un ámbito de alegría y entusiasmo. Esto permitió que el humor predominara, por ejemplo, en las reuniones de zoom donde el intercambio de las producciones fue motivador para que los chicos amplíen su expresión oral.

En el área de Lengua decidimos con mi coformadora, al finalizar la propuesta, evaluar mediante una herramienta TIC, a través de un recurso de presentación multimedia, los alumnos debían filmar y editar un video sobre un texto instructivo

realizado por ellos (ver anexo) De esta manera podríamos observar si los alumnos se apropiaron de los saberes desarrollados a lo largo de la propuesta y se los pondría en práctica a través de la producción. Nos sorprendió gratamente las producciones que recibimos, casi el 80% de los alumnos enviaron su video con diferentes instructivos realizados por ellos.

Para el área de Ciencias Sociales en la virtualidad se utilizó una rúbrica, con el fin de registrar el proceso de aprendizaje, con diferentes indicadores que dan evidencia si los alumnos pudieron apropiarse de saberes, habilidades y competencias. En la misma se discriminaron indicadores de asistencia y entrega de actividades e indicadores de aprendizaje.

- ✓ **los ajustes a lo imprevisto y a las demandas de la situación de no presencialidad.**

Surgieron imprevistos, como algún inconveniente técnico, en el área de Ciencias Sociales se envió un recorrido histórico realizado en Power Point. Varios padres manifestaron que no podían abrir el archivo en sus dispositivos, por lo cual se convirtió el documento a formato PDF y se les reenvió el mismo, solucionando inconveniente.

Por las demandas en la situación de la no presencialidad se brindaron varios espacios de consulta, en oportunidades los alumnos se comunicaron con la docente coformadora para realizar consultas sobre diferentes actividades. Destaco que la docente me informo sobre las consultas para que estuviera al tanto y sobre todo para retomarlas en la clase de zoom. En la clase también se despejaban dudas y la lectura de actividades ya realizadas ayudaba a los alumnos que no las habían realizado a avanzar.

- ✓ **Estrategia/s planteadas: estrategias de enseñanza que posibilitan abordar el contenido y generar un espacio propicio de trabajo.**

En la educación virtual los estudiantes aprenden a partir de la interacción directa

con los materiales, sin contar con la mediación docente. Es por eso que los recursos didácticos cumplen un rol clave y fundamental en el proceso de auto-aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar. Por consiguiente, se creó contenido digital mediante el uso de aplicaciones digitales para readaptar contenido, en el área de Lengua se utilizó Canva para realizar cuadros comparativos e infografías (ver anexo) y en el área de Ciencias Sociales se realizaron video explicativos y se realizaron presentaciones en PowerPoint.

-Teniendo en cuenta que las prácticas no presenciales se anclaron en un trabajo colaborativo: ¿Qué categorías de análisis tuvieron en cuenta en la fase pre-activa?

✓ **Contexto socioeducativo**

Dos grupos de 5to grado, uno de 22 alumnos y otro de 25. Ambos grupos activos, interesados por las propuestas presentadas, la mayoría de las familias acompaña y cuenta con los medios tecnológicos para la conectividad, se evidencia en las clases de zoom que asisten el 90% de los alumnos y en el acceso a la propuesta de enseñanza, en donde los medios de comunicación son varios. Lo cual permite una buena recepción de evidencias de aprendizaje.

✓ **Retroalimentación**

En relación a la retroalimentación que se realiza entre escuela-familia**,** el mayor porcentaje se comunica a través de fotos de la actividad realizada. Los alumnos copian en la carpeta la propuesta y la resuelven, luego mandan foto de todo. Las mandas al WhatsApp personal de la docente o un gran porcentaje las envía por mail. Cuentan también con una clase de zoom a la semana, donde se conectan en dos turnos diferentes y se realiza una puesta en común de toda la propuesta. Los alumnos leen las actividades realizadas.

Entre la pareja pedagógica fue muy rica la retroalimentación, los viernes luego de la

clase de zoom realizábamos una video llamada con la coformadora donde ella me realizaba devoluciones con respecto a mi desempeño y además aunábamos criterios para la entrega de actividades de la semana siguiente.

✓ **Realización de prácticas desde la virtualidad**

Sonia: Fue un desafío importante, por lo complejo y la falta de contacto cara a cara, lo cual no impidió que no haya comunicación en la pareja pedagógica. Desde un primer momento nos comunicamos permanentemente. Establecimos rápido los parámetros y forma de trabajo, logramos consensuar las actividades y su puesta en marcha.

Las practicas desde la virtualidad permitió un aprendizaje maravilloso, fortalecedor, considero que el vínculo pedagógico se reforzó muchísimo. Fue posible trabajar con mucha alegría, entusiasmo y motivación, esto fue percibido por los alumnos y se vio reflejado en sus producciones

Yamila: La modalidad virtual no presentó grandes dificultades en este caso. Influyo positivamente en la continuidad de la práctica la buena recepción de los alumnos que poseen un gran porcentaje de conectividad y un alto nivel de entrega de actividades.

- ¿Qué les recomendarías al Espacio de Prácticas? ¿Y a las futuras parejas pedagógicas?

Sonia: les recomendaría a las próximas parejas que trabajen la conexión entre practicante y docente coformador, debe ser natural, sin forzar, fundada en un trabajo conjunto, colaborativo. Es un desafío para ambas partes, que puede ser un éxito en tanto y en cuanto la pareja pedagógica este consolidada, preparando y ajustando los saberes al grupo. Logrando eso se pueden obtener muy bueno resultados, como logramos nosotros en este caso.

Trabajar desde la virtualidad no debe ser visto como un obstáculo o un desanimo, porque la respuesta que tuvimos con los alumnos fue excelente. Lo pude comprobar en la participación que tuvo la practicante con el grupo, la forma en que dirigió las

reuniones y la devolución que obtuvo de las actividades. El grupo se sintió muy cómodo trabajando con ella.

Yamila: coincido con Sonia en recomendar a las próximas parejas que refuercen el vínculo con la docente coformadora, es muy fructífero aprender de la experiencia del otro. En el caso de la enseñanza virtual ella era la que conocía el grupo y el contexto, por lo cual fue esencial una buena comunicación con Sonia para lograr la planificación adecuada a ese grupo.

CASO 3. CONSTRUCCIÓN DE LA PAREJA PEDAGÓGICA

Escuela asociada: Esc. N° 95

Practicante: Monzón, Nancy

Co-formadora: Nievas, Ayelén

La residencia pedagógica este último año, 2020, entre las muchas particularidades que tuvo en relación a las prácticas anteriores, fue la peculiaridad en la construcción de la pareja pedagógica. Esta no fue como de costumbre, una compañera del curso, si no que se fue construyendo, con el tiempo, con la docente coformadora. Entre las dos intentamos construir una propuesta superadora, enriquecida con los saberes que ambas aportamos desde nuestro lugar. La construcción de ese vínculo fue muy satisfactorio y favorable en la labor que nos correspondía

En relación al co-diseño, se realizó en conjunto entre docente y practicante. La docente aportó datos e información sobre los alumnos, como por ejemplo sus saberes previos, sus ritmos de aprendizajes, cantidad de actividades que podían realizar en la semana, teniendo en cuenta que reciben actividades de cuatro materias, más las especialidades. Como practicante fui proponiendo actividades y la docente hacía sugerencias en relación a la complejidad de las tareas.

El contenido curricular fue seleccionado por la docente y la institución, quienes de acuerdo a lo que los alumnos venían trabajando, decidieron cuáles eran los saberes a enseñar.

En relación a las estrategias comunicacionales, con los alumnos, la docente ya tenía conformado un grupo de whatsappp en las que estaban integradas las familias de los alumnos. En ese grupo se mandaban las actividades, y también se recibían las devoluciones de los alumnos, por lo general por medio de fotos. Por otro lado, con aquellos alumnos que no tenían acceso a este grupo por cuestiones de conectividad, se les armaba un cuadernillo y la familia lo buscaba en la institución.

En relación a las estrategias comunicacionales entre nosotras, docente y practicante, se utilizaron diferentes vías cómo, whatsapp, video llamadas, email y llamadas telefónicas.

La evaluación se realizó en proceso, por medio de una grilla con indicadores de avances. Estos indicadores estaban íntimamente relacionadas con las evidencias de aprendizaje que pretendíamos visualizar en las actividades realizadas.

En la fase activa se utilizaron varias estrategias en busca de generar un aprendizaje efectivo por parte de los alumnos. Por ejemplo:

- ✓ **En correspondencia con las actividades:** se realizaron actividades articuladas, intentando construir consignas claras, en las que se trataba de aportar la mayor cantidad de datos en pos de facilitar la comprensión y resolución de la actividad. También, en su mayoría se agregaba un ejemplo de resolución, principalmente en el área de matemática.

- ✓ **En correlación a la comunicación:** se utilizó un grupo de whatsapp para enviar actividades, resoluciones y hacer consultas a la docente. (cabe mencionar que la practicante no se tuvo contacto con los alumnos, solo se recibieron las fotos de las actividades resueltas).

- ✓ **En concordancia a las devoluciones***:* estas las hacía la docente a cargo del grupo.

- ✓ **En relación al tratamiento del error:** se puso siempre en valor el esfuerzo que la familia y el alumno realizaba. Se resaltaba y celebraba lo que estaba bien. Si había un error y era grave, la docente hacía una video llamada para

explicar de la mejor manera la actividad y que el alumno comprendiera.

✓ **En relación a la retroalimentación:** cabe destacar que la modalidad de esta fue cambiando en el tiempo, buscando una respuesta positiva por parte de la familia y de los alumnos. Últimamente, se implementó mandar una vez por semana actividades de dos materias y que los alumnos tuvieran la posibilidad de realizarlas durante la semana, según los tiempos de cada familia.

✓ **Recursos utilizados:** videos de YouTube, fotocopias, materiales que se encuentran en la mayoría de las casas o que son de fácil acceso como por ejemplo, cartón, cartulinas, plantas, etc.

Para la realización de las propuestas de enseñanza se tuvieron cuenta como categorías de análisis:

✓ **Retroalimentación:** fue cambiando con el tiempo en busca de una mejor respuesta por parte de los alumnos.

✓ **Saberes de los alumnos:** se compartió las actividades que realizaron previamente los alumnos para tener un punto partida en la planificación.

✓ **Resignificación del tiempo:** en relación a ello se consideró que no todos los alumnos disponen de la atención y ayuda de un familiar a tiempo completo, como todos, los padres también tienen otras responsabilidades que cumplir. Es muy importante tener en cuenta que los tiempos en los hogares se han resignificado, no se puede pretender que los alumnos realicen la cantidad de actividades que realizan en un día escolar, ya que en ese contexto de presencialidad, tienen a su disposición una docente durante cuatro horas al día.

✓ **Realización de prácticas desde la virtualidad:** en este sentido hay varias cuestiones en las que reflexionamos. Como pareja pedagógica consideramos que esta experiencia de enseñanza virtual nos permitió aprender un montón sobre los medios tecnológicos, sobre la construcción de las propuestas para este contexto, sobre la construcción de consignas y selección de actividades.

Sin embargo, reflexionamos en que faltó algo, algo que en la virtualidad se torna muy difícil de construir y de mantener en el tiempo. Eso que falta, es el vínculo tal como lo conocemos, (Hoy el vínculo se da de otra manera), el contacto con el otro, esa complicidad entre alumno y docente que se da en el aula. El vínculo entre pares, el aprender con y del otro. Quizás en algunas escuelas se ha logrado mantener este vínculo de alguna forma, pero no en todas. Creemos que para que esto suceda tienen que confluir varios factores, que todas las condiciones estén dadas favorablemente. En escuelas en las que asisten alumnos de familias carenciadas, de bajos recursos, no es posible por más que la docente tenga la intención y la mejor predisposición.

Pensamos que, para que todos los alumnos puedan tener acceso a una educación digna, la educación que merece, ya que es un derecho que le corresponde, no basta con el trabajo individual, tanto de docentes como de instituciones. Es necesario que el estado genere políticas públicas que den respuestas a las necesidades tanto del alumno como de su familia. Se necesitan de recursos para la integración e inclusión de todos los estudiantes en pos de dar continuidad a las trayectorias escolares en este contexto de pandemia y escolaridad virtual. Es imprescindible que cada niño reciba la educación que le corresponde, con todas las posibilidades que necesita. De esta manera disminuirían las diferencias que afectan la adquisición de la educación por factores sociales y económicos, etc.

En este sentido, es que pensamos que, estas diferencias que hoy se ven reflejadas en los aprendizajes de los alumnos, no solo dependen de los docentes, sino que se ponen en relieve otros factores como por ejemplo los recursos de los que disponen las familias. Como dijimos en el párrafo anterior, no todos pueden pagar la conectividad, ni siquiera en todas las familias se disponen de aparatos tecnológicos, no todos pueden pagar una maestra particular que ayude a hacer las tareas en aquellos casos en que los padres no disponen del tiempo o en otros que no poseen conocimientos específicos. Estas diferencias se pueden ver al intercambiar experiencias con compañeras. Aquellas que les tocó realizar las prácticas en las

escuelas céntricas han podido tener respuestas de todos o casi todos sus alumnos, no es el caso de las que trabajamos en escuelas periféricas, en las que las respuestas recibidas son menores.

En este sentido, es que consideramos la importancia de la pareja pedagógica en el aula, o en este coso, de contexto de aislamiento. La relevancia de construir las propuestas entre dos, dónde cada visión aporta en pos de lograr una enseñanza eficaz y en consecuencia mejores aprendizajes. Así también, sería más fácil la diversificación de la enseñanza, proponiendo un abanico de posibilidades y estrategias de enseñanzas para que cada alumno pueda internalizar los conocimientos de acuerdo a su ritmo y modo de aprender.

A las futuras parejas pedagógicas podemos contar que, desde nuestra experiencia, el trabajar con una pareja pedagógica en el aula o en este caso desde la virtualidad, la labor se ve enriquecida y se pueden lograr propuestas innovadoras. Al mismo tiempo, permite aprender juntas y transitar de una mejor manera la ardua tarea de enseñar, pero que es muy satisfactoria cuando se logra el aprendizaje en todos nuestros alumnos.

Bibliografía:

-Res. MCE N° 1145/12 – Protocolo de prevención y abandono y ausentismo escolar. -Res. ME 543/16 – Guía provincial de orientación para la intervención en las escuelas.

-Resol. MCE 2093/15 – Proyecto de reglamentación de escuelas de modalidad hogares.

-Resol. MCE 1234/15 – Estructura curricular de nivel primario.

-Decreto N° 629/15 – Protocolo para el desarrollo de experiencias educativas fuera del ámbito escolar.

--Anijovich, R. (2009) Transitar la formación pedagógica Dispositivos y estrategias,Buenos Aires, Paidós.

-Cabrera Francisco José, Té para dos, compartiendo el grado. Artículo publicado en la sección Opinión, Ciudad de Buenos Aires, 1988

-Cornú, L., (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Frigerio, G; Poggi, M y Korinfeld, D. (comps.), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires, Novedades Educativas.

-Davini M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidós.

-Dussel, I – Southwell: La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. En Revista “El monitor de la educación”; Nº 10 – 5ª Época – Verano 2.006/2007.

- Edelstein, Gloria (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia

disciplinar. En Revista IICE. Año IX, Nº 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

-Freire, P., (1990) La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Madrid,

Paidós.

-Gvirtz, S – Palamidessi, M: La planificación de la enseñanza. En “El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”. Buenos Aires, Aique, 2.005.

-Kaplan, Carina: Las clasificaciones del maestro y sus expectativas. En Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen, Ed. Aique, Buenos Aires, 1.997. - Litwin, E (2008) El oficio de enseñar Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.

-Meirieu, P., (2001) La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona, Octaedro.

-Perrenoud, P. (1995) El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia, Ginebra, Mimeo. - Souto, M. (2004) “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”, en: Camilloni, A y otras Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós. -Rancière, J., (2002) El maestro ignorante. Barcelona, Laertes.

-Rosas, R: De cómo el juego amplía la zona de desarrollo próximo. En Revista “Novedades Educativas”, Año 13 -- Nº 126 – junio 2.001.

-Siede, I., (2008) “El derecho a la educación como política educativa” en

Hacer Escuela…entre todos. PMC Año 1, nº 1. pp.31-34.

- Souto , M (1993). Hacia una Didáctica de lo grupal. Miño y Dávila. Bs As. Pág. 41,42 y 43

-Trilla, J., (1999) Ensayos sobre la escuela. Barcelona, Alertes.

“La Educación Física sale del patio: las tutorías virtuales en los Espacios Pendientes de Acreditación”

Autor: Pratto, Juan Jowen
Profesor en Educación Física (U.N.L.P.)
jowenpratto@gmail.com
Colegio Provincial “Comandante Luis Piedrabuena”
Colegio Provincial “Dr. Ernesto Guevara”
Colegio Provincial “Haspen Prof. Luis Adán Felippa Coronel”
Río Grande, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

Resumen: En el siguiente trabajo se dará cuenta del trabajo realizado en los dispositivos denominados “Espacios Pendientes de Acreditación” (E.P.A.), de la asignatura Educación Física. Estos dispositivos tienen la modalidad taller en los cuales se presentan clases a los y las estudiantes con intervención de los mismos y presentación de trabajos prácticos para poder aprobar las materias adeudadas. En este caso se trata del espacio Educación Física, un espacio en el que históricamente se ha priorizado un saber-hacer o saberes corporales como los juegos, la gimnasia, los deportes, etc., espacio que, como la escuela, debido a la pandemia de Covid19, tuvo que ser reinventado para poder acompañar a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje y acreditación de la asignatura.

Palabras clave: Escuela – Educación Física – Taller – Virtualidad – Presencialidad

Introducción

El trabajo da cuenta del dispositivo “Espacios Pendientes de Acreditación (E.P.A.)” realizados en tres colegios secundarios de la ciudad de Río Grande, provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. El dispositivo se llevó adelante en el Colegio Provincial Antártida Argentina durante el primer semestre (mediados de mayo a mediados de junio), totalizando 6 clases, dispositivo diseñado específicamente para estudiantes egresados sin título; y en la segunda parte del año fue realizado en los Colegios provinciales “Dr. Ernesto Guevara” y “Haspen Prof. Luis Adán Felippa Coronel”; en esta ocasión ambos colegios se trabajó con estudiantes egresados y estudiantes que actualmente están cursando en los colegios. En situación de “normalidad” de clases presenciales, estos talleres se llevan a cabo en el Colegio y las tutorías se ofrecen a comisiones de alrededor de 20 o 25 estudiantes. Para el caso del trabajo virtual y, para favorecer el vínculo y trabajo pedagógico, se hicieron comisiones con no más de 10 o 12 estudiantes. A través del establecimiento de contenidos prioritarios por materia, se ofrece un espacio de intercambio con los y las estudiantes para que en un plazo de entre 6 y 8 clases puedan realizar trabajos prácticos que den cuenta de sus aprendizajes para poder aprobar la materia.

Desarrollo

La suspensión de clases presenciales ocurrida el día 16 de marzo del corriente año puso en jaque a todo el sistema educativo: desde supervisiones, direcciones, docentes, estudiantes, familias, todos, todas y todes asistimos a un momento único en el mundo y en la historia ya que de un día para el otro cambiaron las reglas del juego, que ya estábamos jugando en nuestro país desde hace 150 años. Ese “juego” es la escuela tradicional que tuvo sus bases legales en nuestro país en 1884 con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1.420 con sus antecedentes en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires sancionada en 1875.

De este modo también fueron cayendo los ideales comenianos que perduraron por 4 siglos: la universalidad, la simultaneidad y una reconfiguración del

dispositivo de alianza familia-escuela (Narodowski, 1994). Con ello me refiero a que la pandemia y cuarentena desnudó y puso en primer plano un sistema educativo desigual, una sociedad muy compleja y heterogénea, sectores vulnerables que no contaban con los recursos necesarios para poder llevar adelante el plan de continuidad pedagógica. Incluso el sector docente que se encuentra muy empobrecido frente a la inflación y salarios atrasados con respecto a otros ámbitos de la administración pública, muchos de los cuales no contaban con los medios o con la capacitación necesaria para poder afrontar la emergencia educativa. De este modo, la universalidad quedó comprometida ya que muchos y muchas estudiantes vieron vulnerados sus derechos al no tener un acceso igualitario a la educación. Esto se intentó resolver con el armado de cuadernillos en soporte papel para poder acercar a las familias y que no pierdan el vínculo y puedan seguir llevando adelante el proyecto pedagógico. Por otro lado, cayó la simultaneidad, tanto institucional como sistémica ya que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes perdieron la oportunidad de compartir los mismos espacios para poder aprender juntos.

También asistimos a un proceso de privatización de la educación, privatización en un doble sentido: por un lado, privatización en cuanto a los medios de llevar a cabo la tarea educativa, ya que la misma se desarrolla a través de internet mediante espacios virtuales como redes sociales (Facebook, Instagram), mensajería instantánea (Whatsapp), sitios con alojamiento de datos (Google Drive, Dropbox), plataformas educativas (Edmodo, Moodle, Google Classroom, Aulas digitales), y “clases” virtuales (Google Meet, Zoom, Jitsi Meet, etc.). Todo ello bajo la modalidad virtual que si bien, mediante gestiones del Ministerio de Educación de la Nación y el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM), se han liberado los datos para dominios .edu, para el acceso desde celulares, igualmente los colegios y escuelas fueron pautando diferentes estrategias para abordar la enseñanza. Teniendo en cuenta que para acceder a estas plataformas hay que tener un teléfono celular con crédito y datos móviles, o internet en el hogar (cable, wifi, etc.), es que entendemos este proceso como de privatización, ya que la escuela tradicional se caracterizaba por lo público de su ser, público al ser cuestión del Estado, y público ya que la escuela está fuera del ámbito privado del hogar. Aquí me refiero al segundo sentido del

proceso de privatización de la educación escolar, desde Comenio y su dispositivo de alianza familia-escuela por la cual las familias dejan en manos de las escuelas la educación de sus hijos e hijas, el proceso ahora se revierte y es la escuela la que, con muchas comillas, deja en manos de la familia la educación de sus hijos e hijas. Resalto las comillas porque no es que la escuela y los y las docentes desaparezcan, sino que es la familia la que tiene un rol más presente en la educación escolar. De esta manera, la escuela "se mete" en las casas de todos y todas las estudiantes, siendo la familia la principal colaboradora en el proceso educativo. La casa se transformó en el aula de niños, niñas y adolescentes, la virtualidad hizo que la escuela forme parte del hogar de un modo más fuerte.

Por otro lado, según Laura Basabe y Estela Cols (2016), la enseñanza en la escuela cumple una serie de rasgos ya que es un espacio social especializado, distinto y separado de la sociedad en sentido amplio, en otras palabras "… la escuela puede estar más aislada o más integrada con su entorno, pero aun cuando la escuela procure tender puentes con el mundo del exterior mediante excursiones, visitas, pasantías, o a través de la incorporación de huertas, talleres y asambleas, *nunca llega a perder sus límites con respecto al entorno pues ello sería su fin."*[1] (pp. 136-137). Mientras que "… términos como *campus* virtual, *entorno* educativo virtual, *biblioteca* digital, etcétera, atestiguan los esfuerzos por reponer un espacio delimitado de encuentro entre enseñantes y aprendices."[2] (p. 137). Este espacio virtual de encuentro entre enseñantes y aprendices no se dio paulatinamente, sino de un día para el otro por la situación sanitaria existente. Además, al estar la escuela separada de la sociedad, la enseñanza se da en escenarios descontextualizados, con tiempos meticulosamente segmentados con roles específicos determinados que no cambian (docente-estudiante), en situación colectiva, "en la escuela se enseña a muchos al mismo tiempo", con contenidos estandarizados que son prescriptos por los diseños curriculares jurisdiccionales, vinculados con procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, todo esto a través de prácticas pedagógicas uniformes. Por último, las autoras sostienen que

[1] El resaltado me pertenece.
[2] El resaltado pertenece al texto original.

estos rasgos se presentan o asumen formas particulares relacionadas al contexto social, geográfico, comunitario en el que se encuentran las escuelas; mientras que otros factores como el equipamiento, la población que asiste, los y las docentes, etc., configuran además una *cultura institucional,* "es decir, un sistema de ideales y valores que otorga sentido a las formas de pensar y actuar, diluyendo los modos personales de conducirse y homogeneizándolos de acuerdo con un patrón común." (Basabe y Cols, 2016: 140).

Los Espacios Pendientes de Acreditación (E.P.A.)

Estos dispositivos[3] de aprobación de espacios pendientes son dispuestos por los colegios cuando detectan estudiantes que adeudan diferentes espacios, ya sean egresados o alumnos regulares. Ante ello y, respondiendo a que la educación es un derecho de las personas y una obligación del Estado garantizarla, tal como se establece en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, es que se proponen estos espacios, en este caso, bajo la modalidad virtual. En este caso, y siguiendo los conceptos desarrollados, estos dispositivos en la modalidad virtual rompen con los ideales de simultaneidad y gradualidad. El de simultaneidad ya que no es posible enseñar a todos juntos debido a los problemas citados, y gradualidad ya que se suelen realizar en espacios multiaño, más allá de que se suelen agrupar por ciclos o años.

Las clases de Educación Física en esta modalidad, como todas las clases escolares, tuvieron que reinventarse y renovarse para poder dar respuesta y seguir enseñando. En el caso de la Educación Física, históricamente se ha constituido como un lugar o espacio en el cual se valorizó mucho más un saber–hacer técnico o corporal frente a otros tipos de saberes. Según la Doctora en Filosofía, María Laura Di Bernardino (UNLP), el "saber" se suele usar como sinónimo del verbo "conocer" aunque técnicamente no remiten a lo mismo. "Pero, en otra acepción habitual de saber, esta noción implica tener la

[3] Dispositivos no en sentido foucaultiano sino en el sentido de "mecanismos o artificios para producir una acción." https://es.wikipedia.org/wiki/Dispositivo

capacidad o habilidad para efectuar una cosa. […] En un primer sentido, el saber relativo a una práctica o actividad consiste en la realización satisfactoria de la misma. Que un sujeto S sepa realizar correctamente una actividad (cantar, argumentar, nadar, etc.) no implica que S sepa qué es o en qué consiste realizar adecuadamente tal actividad." (Di Bernardino, 2015: 407).[4] Con ello me quiero referir a que en las clases de Educación Física se ha valorizado el saber hacer pero no siempre se ha hecho hincapié en las condiciones de posibilidad de ese saber, en los conceptos o ideas que dan soporte a ese saber hacer. Por ejemplo, los niños y niñas juegan a "la mancha", tienen un saber hacer incorporado que es "jugar" a la mancha pero eso no significa que sepan o puedan explicar conceptualmente la lógica interna de la mancha, la estructura, sus objetivos, etc. La pandemia y la virtualidad nos han dado la oportunidad, en nuestro campo, de trabajar los conceptos y teorías que subyacen a los juegos, deportes, la gimnasia, etc. El taller realizado nos permitió trabajar temas conceptuales que son muy difíciles de trabajar en el patio o en el gimnasio, que están muy presentes todo el tiempo pero no le dedicamos la atención necesaria.

Por ello se establecieron contenidos prioritarios, los cuales dependiendo de los años adeudados abordaron las temáticas de: juegos, características, tipos de juegos, estructuras, lógica interna; gimnasia, lógica interna, caracterización, diferencia entre "actividad física y ejercicio físico"; deportes, conceptualización, lógica interna, estructuras, diferencias y similitudes con los juegos; prácticas corporales en el ambiente natural, conceptualización, organización, logística, vestimenta para salidas, organización de campamento, orientación en el espacio; prácticas corporales en el ambiente acuático; identificación, desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades motoras; los beneficios de las prácticas y hábitos de vida saludable; interpretación y aplicación de principios de entrenamiento; promoción y prevención de la salud; análisis de modelos

[4] "La aparente sinonimia que introduce el habla cotidiana entre saber y conocer, así como la distinción entre dos usos de saber, se corresponde filosófica y epistemológicamente hablando, con dos vastísimas controversias que quedan reflejadas, por un lado, en una definición de cierta clase de conocimiento que se denomina saber y, por el otro, en las articulaciones entre un saber hacer (knowing how) y un saber reflexivo (knowing that). Articulaciones que derivan en la discusión acerca de la prioridad epistémica de un saber sobre otro, como también en alternativas para superar la dicotomía entre ambos tipos de saber." (Di Bernardino, 2015: 408).

corporales impuestos por los medios de comunicación; valoración y respeto corporal entre géneros; igualdad de oportunidades para práctica de deportes en varones y mujeres[5]; prácticas de cuidado para el abordaje de los consumos problemáticos; estereotipos de género en los deportes; trastornos por la mala alimentación y su repercusión en los cuerpos (anorexia, bulimia, sobrepeso, obesidad).

Se armaron grupos en la plataforma “Classroom”, a través de las cuales se enviaron las clases escritas con objetivos, contenidos, conceptos, consignas, las cuales debían ser completadas antes de la clase siguiente. Los encuentros se pautaron cada 7 días a través de las plataformas “Zoom” y “Google Meet”, en las cuales el docente explicaba los conceptos y temas a trabajar y los y las estudiantes efectuaban consultas, intervenciones, y demás situaciones. Se priorizó el intercambio, los intereses de los y las estudiantes, sus vivencias, etc. Aquellos y aquellas estudiantes que no pudieron sostener el cursado virtual se habló con las familias para poder acercarles el material en papel o trabajar a través de llamadas comunes, o videollamada de Whatsapp, etc., para que pudieran seguir adelante. Durante las clases se utilizó soporte audiovisual a través de cortos, sketchs, publicidades, diapositivas de PowerPoint, y las clases duraban entre 40 y 60 minutos por semana. También se trabajó con cuadernillos oficiales de ESI, de abordaje de consumos problemáticos de SEDRONAR, material del INADI, etc.

Por último, cada clase tenía 2 o 3 consignas a resolver por los y las estudiantes, consignas conceptuales referidas a la lectura del texto específico de la clase, y consignas referidas a reflexiones personales acerca de la temática o cómo lo consideran en su cotidianeidad. Al final los y las estudiantes realizaron un trabajo integrador en el cual eligieron una temática desarrollada durante el cursado y luego respondieron consignas puntuales sobre el mismo.

[5] Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.* Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley nacional 26.150. Consejo Federal de Educación.

Cierre

Muy bien, he realizado un recorrido conceptual y organizativo del espacio. Lo más importante y lo que queda del taller es la buena predisposición de los y las estudiantes, su esfuerzo por completar las actividades, seguir al día las clases. El intercambio que fue siempre fructífero, me comentaron acerca de sus prácticas corporales, si les gusta la actividad física o no y por qué, su recorrido por la escuela primaria y secundaria, etc. La modalidad virtual propuso otro escenario nuevo para todos y todas, incluidos los docentes pero, creo que desde la Educación Física esta *crisis* sirvió como una oportunidad de poder reflexionar acerca de nuestra práctica docente y acerca del lugar que le damos a ciertos contenidos y temas conceptuales; poder reflexionar sobre la planificación y las estrategias a utilizar también. En mi caso desde lo virtual pude trabajar muchos contenidos de análisis[6] de juego, de situaciones propias del juego y los deportes, análisis de estructuras, roles, objetivos, tácticas, estrategias, también trabajé contenidos matemáticos relacionados con los deportes, contenidos relacionados a la física, a la construcción de la ciudadanía, cuestiones transversales respecto a la Educación Sexual Integral y también con el cuidado y preservación del ambiente. Obviamente todos y todas extrañamos el aula, el patio, los y las estudiantes, el tiempo escolar, los horarios, pero la virtualidad propone otro diálogo, otra "conexión". Creo que una vez superada la pandemia y en la vuelta a la "nueva normalidad", las herramientas virtuales tendrán mayor espacio y relevancia. Para ello es fundamental la capacitación ofrecida al sector docente en estas plataformas y espacios virtuales educativos, y la vuelta del Programa Conectar Igualdad o similar para poder atacar la brecha digital existente en nuestro país, profundizada por una gestión nacional anterior que vulneró derechos de acceso a la educación a miles de estudiantes cerrando el programa de entrega de netbooks. Todos y todas podemos coincidir que, de haber continuado el programa e invertido en conectividad, esta pandemia se hubiera afrontado de una manera muy distinta hoy en día. Por último, sostener que la Educación Física salió del patio para ingresar al aula, al hogar, a la familia, y esperemos

[6] Analizar, separar en partes.

que cuando volvamos a la escuela (tapabocas, alcohol en gel y 2 metros de distancia mediante), pueda salir más seguido del patio.

Bibliografía

- Basabe, L. y Cols, E. (2016). “La enseñanza”. En Camilloni, A. *El saber didáctico.* Paidós, Buenos Aires. pp. 125-161.
- Di Bernardino, M. L. (2015). “Saber”. En Carballo, C. (coord.). *Diccionario crítico de la Educación Física académica.* Prometeo, Buenos Aires. pp. 407-411.
- Dispositivo. (26 de septiembre de 2020). En *Wikipedia.* https://es.wikipedia.org/wiki/Dispositivo
- Ministerio de Educación, TDF. (2014). *Diseño curricular jurisdiccional de Educación Secundaria Ciclo Básico. Formación General.* Res. 2796/14.
- Ministerio de Educación, TDF. (2014). *Diseño curricular jurisdiccional de Educación Secundaria Ciclo Orientado. Formación General.* Res. 2800/14.
- Narodowski, M. (1994). “El imperio del orden”. En Narodowski, M. *Infancia y poder.* Editorial Pique, Buenos Aires. 61-107.

Experiencia de Práctica Docente en ASPO

“Inventamos o erramos”

Autora:

Prof. Silvina Rosignoli

rosignolisilvina@gmail.com

Escuela de Educación Secundaria n° 12 Gonnet - La Plata

Resumen: Relato y reflexiones sobre mi experiencia de enseñanza mediada por las tecnologías en el contexto de ASPO. Reflexiones sobre las decisiones político pedagógicas que fundamentan una práctica docente que apela a la creatividad para poder garantizar el derecho de las y los estudiantes a una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: derechos-tecnología-inclusión-virtualidad-presencialidad-enseñanza-aprendizaje.

La Plata, noviembre 2020

Mi nombre es Silvina Rosignoli y soy profesora de Prácticas del Lenguaje de la EES n° 12 de Gonnet, La Plata, Pcia de Buenos Aires. Creo que tanto nuestras prácticas presenciales como las virtuales están determinadas por las decisiones pedagógicas que tomemos. La pedagogía, la didáctica y el marco político desde el que nos posicionamos son lo que les dan fundamento. Me asumo como parte de un Estado que prioriza las políticas del cuidado. Apelo a la creatividad para facilitarle a les estudiantes el acceso al conocimiento, a aprendizajes significativos y así poder garantizar el derecho a la educación desde el lugar que me toca. Estoy convencida de la importancia del trabajo colaborativo y de que nuestras experiencias pueden aportar a otros tanto como la propia práctica se nutre del conocimiento construido a lo largo del camino compartido con colegas y compañeres de trabajo.

Hace muchos años que vengo incorporando herramientas tecnológicas a mis prácticas docentes presenciales. La presencialidad en el ámbito escolar se centraliza en actividades que sólo pueden hacerse de manera sincrónica y en la construcción de los vínculos que posibiliten la acción pedagógica. Todas aquellas acciones, intercambios y actividades que podían hacerse de manera asincrónica mediadas por diferentes herramientas de comunicación tecnológicas fueron ocupando un lugar cada vez más importante en la planificación de la propuesta de enseñanza que año tras año vengo construyendo. Todo esto se empezó a dar por la posibilidad de contar con las netbooks del Programa Conectar Igualdad primero y las capacitaciones, cursos y postítulos que desde el Ministerio de Educación de la Nación a través del INFoD y de Educ.ar se vienen haciendo desde hace más de una década. La discontinuidad en la entrega de netbook me obligó a incorporar los celulares que si bien son muy útiles, la computadora siempre es mejor. Es decir que la tecnología educativa forma parte de mis prácticas de mucho antes del ASPO, no solo para la comunicación y el acceso a la información (materiales o recursos ya sean textuales o audiovisuales), sino que también fueron adquiriendo un sentido más profundo como es la producción y la construcción de los conocimientos. Las plataformas

y aplicaciones para escribir, producir materiales audiovisuales, presentaciones y publicaciones son desde hace diez años mis aliadas tanto en el momento de preparar la clase como en el de compartirla. En el plano de la enseñanza primero tuvieron la intención de facilitar la transmisión de contenidos pero, rápidamente las incorporé a las actividades y producciones de los estudiantes con el objetivo de facilitar la apropiación del conocimiento.

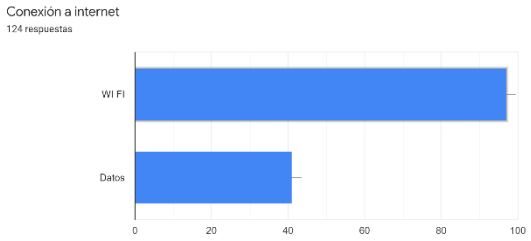
En un principio hice el intento de trabajar con alguna plataforma como Edmodo y luego el Classroom como extensión del aula, pero no terminaban de generar ni la practicidad de acceso a les estudiantes ni la plasticidad de movimiento para mí. No eran espacios cerrados lo que buscaba para extender el aula, sino espacios abiertos que permiten una libre circulación de los materiales y las producciones. Pienso a las tecnologías más como puertas y ventanas abiertas que como aulas cerradas. El aula física como un espacio propicio para el encuentro y la construcción de vínculos en complementación con un espacio virtual que permita sostener el proceso de enseñanza, ligarlo al proceso de aprendizaje y combinarlos para potenciar ambos procesos. Por todo lo dicho, y con la intención de llegar a todes les estudiantes es que tomé la decisión política de armar sitios donde alojar los materiales desde una mirada pedagógica e inclusiva. Busqué espacios virtuales abiertos que para acceder requirieran solamente tener un dispositivo y conexión a Internet. Así fue como comencé a trabajar con **los Blogs**, lo que también me llevó a armar un **canal en YouTube** para producir y compartir materiales. Luego busqué la posibilidad de armar grupos de trabajo a distancia a modo de *foros*, tanto para compartir materiales, intercambiar ideas o formular consultas. Para ello pensé en que lo mejor era ir a los espacios conocidos por los estudiantes en lugar de pedirles que ellos se sumaran a un espacio desconocido. Esto es algo que suele generar resistencias y la intención no era convencer de las ventajas de tal o cual herramienta sino de usar aquellas que eran de uso familiar y que, al menos para la comunicación y circulación de información estaban resultando eficientes. De ahí que en ese momento, estoy hablando del año 2010 la red social que utilizaban mis estudiantes era *Facebook* y allí fui a través de **páginas** y **grupos cerrados**. De esa manera y con el mismo criterio fui incorporando el *WhatsApp* que pasó a ser la red social más usada por la mayoría y que en muchos casos es posible

acceder sin datos. Muchos estudiantes tienen los paquetes de *WhatsApp* gratis que para el intercambio de materiales y debates es muy útil. Así fue como las páginas y los grupos de Facebook se fueron convirtiendo en ***grupos de WhatsApp***. Esto desde hace unos cinco años al menos. Es decir que tanto en la selección de los materiales usados, los contenidos seleccionados, las estrategias didácticas implementadas y los entornos elegidos hubo una decisión tomada y esa es una decisión pedagógica pero también y sobre todo política. Nuestras prácticas siempre se enmarcan en estas decisiones político pedagógicas que son el sustento de nuestra praxis docente y el marco de referencia.

El ciclo lectivo 2020 nos sorprendió con la suspensión de clases presenciales antes de que pudiéramos conocer en persona a la mayoría de nuestras y nuestros estudiantes. Uno de mis cursos es el mismo que tuve el año pasado por lo que nos conocemos y las y los estudiantes estaban habituados a esta forma de trabajo. Durante el 2019 el celular (no así las computadoras ya que no disponíamos en la escuela, aunque sí había conexión a internet) se constituyó en una herramienta de trabajo áulico cotidiana en Prácticas del lenguaje. Así fue que el grupo de WhatsApp solo tuvo que cambiar de nombre, pasó de ser el de *PLG 2° 1°* a *PLG 3° 1°*, **el Blog de segundo** quedó atrás y se agendaron el enlace al **Blog de tercero.** Con el resto de los estudiantes nos conocimos por *WhatsApp* cuando pude armar los grupos durante la primera semana de suspensión de clases presenciales para arrancar con el trabajo virtual y el inicio del Plan de Continuidad Pedagógico. En mi escuela cada docente tuvo la oportunidad de organizarse para este desafío con las herramientas que tenía y conocía. En muchos casos la cosa no fue fácil, pero, en lo personal, el recorrido previo y tantos años de formación ayudaron a hacer de esta experiencia un momento sumamente enriquecedor e interesante. Lo primero que me planteé fue la necesidad de reacomodar los Blogs, reformular la planificación y repensar los contenidos y materiales que durante febrero había estado pensando y armando para este año. Para segundo año había planificado seguir el género dramático, leer y hacer teatro y sobre todo ¡ir a ver teatro! Para tercer año había planificado seguir la narrativa de Liliana Bodoc. Así es que la propuesta fue dedicar los primeros quince días a leer una novela con una guía de preguntas orientadoras,

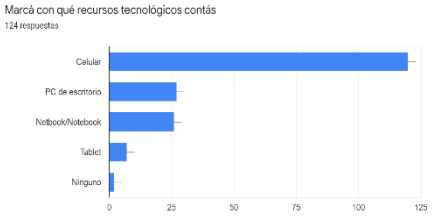
algo sencillo pero sin dejar de incluir alguna producción multimedia que captase la atención de les estudiantes. Necesitaba dos semanas para repensar la planificación, reformular contenidos y seleccionar materiales considerando que, ahora, el trabajo era totalmente a distancia. En este punto tomé la planificación y puse en primer plano todas las propuestas de trabajo que permitían actividades asincrónicas, las que ya tenía diseñadas en formato multimedial y subidas a mis Blogs, algunas de años anteriores que reciclé y, debo reconocer con satisfacción que, prácticamente todo los materiales que venía diseñando me allanaron el camino.

A partir de aquella frase de Simón Rodríguez "*o inventamos o erramos"* acepté el desafío. Necesitaba contar con información de mis alumnos y rápidamente armé **un formulario de Google** y se los envié a través de los grupos de WhatsApp para construir una base de datos sobre los dispositivos tecnológicos con los que contaban y el tipo de conectividad que disponían.



En el gráfico se ve claramente que la mayoría tiene un celular pero que solo el 25% aproximadamente cuenta con PC de escritorio, notebook y en pocos casos una Tablet. Solo dos estudiantes no cuentan con un celular propio, pero sí uno compartido por el grupo familiar. En cuanto a la conexión a internet la mayoría tenía WiFi y la mitad solo datos. Con el correr de los días de los que tenían solo datos hubo varios que empezaron a comentarme que solo contaban con WhatsApp gratis. Esta información fue de mucho valor ya que en función de ello tomé la primera decisión política pedagógica. Continuar el contacto mediante los grupos de WhatsApp porque la prioridad es llegar a todas/os y no solo a las/os que pudieran acceder. Por otro lado, a esta altura estoy convencida que en esa red social es posible armar debates e intercambiar ideas, además de compartir materiales o formular consultas. También estaba la opción de *Telegram* pero en esta situación lo mejor era ir a un espacio conocido por todos en lugar de pedirles

que se sumasen a uno desconocido que suele generar resistencias o presentar dificultades, incluso temores o incomodidades a los que no usan el propio dispositivo. La intención no era convencer de las ventajas de tal o cual herramienta sino de usar aquellas que eran de uso familiar y que estaban



resultando eficientes. La segunda decisión pedagógica que tomé fue unificar las propuestas de actividades y trabajar los contenidos desde la perspectiva del ciclo. De esa manera los dos segundos y los tres terceros harían actividades comunes por lo que en lugar de cinco grupos de WhatsApp armé uno grande de Prácticas del lenguaje al que nos mudamos todes. **El grupo de Prácticas del lenguaje**, fue un desafío, ya que 125 personas en un grupo sonaba mucho pero con pautas de participación acordadas se fueron ordenando las intervenciones. Alterno momentos en los que cierro el grupo para publicar consignas o la noticia de una nueva actividad publicada en el Blog y así garantizar que todos lo lean y momentos en los que abro el grupo para que todos participen. Con el correr de los días se constituyó en un espacio de trabajo más que interesante y resultó ser un espacio propicio para recrear, en cierta forma, un aula, al menos en lo que a intercambios de ideas se refiere. Tal como ocurre en el aula, algunos participan de acuerdo a la consigna, otros están, pero no participan, unos lo hacen con gran dedicación y otros lo hacen con más timidez, a veces se desordena un poco y es necesario intervenir para llamar la atención y volver sobre la consigna. No muy distinto a lo que nos pasa presencialmente en la escuela.

La otra decisión político pedagógica determinante fue qué contenidos priorizar, qué conocimientos construir y cómo hacerlo, las estrategias. Entonces sostuve los dos Blogs, que si bien replican las actividades ya que 2° y 3° hacen lo mismo, me pareció importante que cada año conservase el suyo como una forma de ratificarse como estudiantes del año correspondiente. De esa manera mis estudiantes tendrían en un solo lugar acceso a todos los textos, tutoriales, actividades, recursos y las propias producciones que a lo largo del año hacemos. En un principio había dejado las producciones del año pasado para que tanto los

chicos como sus familias tuvieran una referencia de qué se esperaba de ellos y, sobre todo, de que era algo posible de hacer. Podríamos decir que marzo fue el mes del reacomodamiento y abril el mes de inicio del trabajo más planificado. Las propuestas de trabajo tomaron la forma de propuestas de actividades ya que en la virtualidad más que nunca la puesta en práctica del lenguaje se torna fundamental. No se trata de transmitir saberes teóricos, ni dar clases de determinado tema para que los estudiantes luego den cuenta de qué aprendieron sino que se trata de que puedan apropiarse de las herramientas que les permiten ser usuarios críticos del lenguaje. De ahí que uno de mis objetivos, que va más allá del contexto de ASPO, sea que aprendan a escribir y que lo hagan en formato digital, que puedan trabajar colaborativamente con las herramientas que tienen en sus celulares y computadoras. Leer y escribir en sentido amplio textos en diversos lenguajes y reforzar la oralidad desde el habla y la escucha. Así es que la primera propuesta fue trabajar con ***Poesía visual*** a partir de los sentimientos que surgen en tiempos de cuarentena por el coronavirus. Para eso usaron la aplicación *Word Cloud* que permite hacer nubes de palabras y combinarlos con imágenes y dibujos. No solo que resultaron ser muy creativos sino que conmovedores. En esos días la discusión sobre la sobrecarga de tareas que estudiantes y familias recibían (algunos hablaban de *"tareavirus")* estaba en su esplendor. Con un grupo de colegas lo conversamos y empezamos a trabajar en equipo. Siempre tuve la convicción de que el trabajo colectivo es fundamental y que la escuela debería ir camino a actividades interdisciplinarias. En esa convicción con Virginia, la profesora de Plástica empezamos a trabajar juntas en propuestas interdisciplinarias. Así salieron los **Caligramas sobre Malvinas**, las **postales para Ana Frank contra el racismo** y una **campaña contra el Grooming** y la violencia en las redes sociales en el marco de la ESI. Todas las producciones pueden verse en la sección **Producciones del Blog de 2°** y del **Blog de 3°**.

En cuanto a lo planificado con Teatro lo resignifique en Radioteatro. Si hubiéramos tenido clases presenciales, seguramente el teatro leído hubiera ocupado el centro de las actividades junto a la representación de alguna obra o escena en el aula. **Hacer un radioteatro** siempre está dentro de mi planificación como una posibilidad pero ahora se transformó como la única forma que tuvimos

de hacer teatro. Algunes trabajaron el guión en grupos usando el documento de escritura colaborativa del *Google Drive*, la edición la hicieron en *Audacity*, otres hicieron directamente el audio sin editar. La idea fue poder registrar y dejar testimonio de cómo era un día de nuestra vida en cuarentena. Les compartí un podcast que hice, con la colaboración de mi familia, para que tuvieran un ejemplo y de paso vieran que era posible hacer lo que les pedía. En el grupo de *WhatsApp* fuimos compartiendo dudas e intercambiando ideas y las producciones las subí a ***Soundcloud*** donde se puedan escuchar los **radioteatros** que también compartí en **el Padlet** junto a las otras producciones. Muchos estudiantes que no participaron desde la producción, en cambio sí escucharon y comentaron las producciones de sus compañeros y compañeras. Algo parecido ocurre en las clases presenciales cuando hacemos teatro en el sentido de que no todos leen o actúan, pero sí escuchan. La escucha también es una práctica del lenguaje y es fundamental en el desarrollo de la oralidad[1].

Habitualmente, cuando las clases son presenciales una vez por mes les propongo realizar una "mateada literaria", una actividad cultural recreativa: compartimos unos mates, galletitas y conversamos sobre literatura, películas, series, libros y música. Este año no podemos compartir la presencialidad ni los mates pero sí podemos sostener el diálogo. De ahí que una de las actividades que periódicamente hacemos sea un recreo cultural**.** Un recreo no es hacer nada sino hacer otras cosas diferentes a las que se hacen en clase. Se charla de las cosas que nos gustan, de lo que jugamos, de las series o películas que vemos, escuchamos música, jugamos algún juego online. Al principio lo hacíamos en el mismo grupo de *WhatsApp* pero luego nos empezamos a reunir en *Discord*[2] que es una plataforma que muchas/os conocen, especialmente los "gamers". Entonces pasó que estudiantes que hacía rato que no participaban de las actividades se empezaron a "enganchar". Así es que además del canal de *#recreo* y *#juegos*[3], sumé los canales donde alojé las actividades y otro para

[1] Dejo aclarado que no hay en el grupo ningún estudiante hipoacúsico.
[2] Discord es una plataforma muy popular entre "gamers" que permite abrir canales de chat por texto, voz y video al mismo tiempo que comparten sus pantallas. Este año comenzó a ser muy usada por docentes como un "aula virtual".
[3] Hice algunos juegos en Kahoot y Educaplay sobre textos que leímos. Ahora estoy haciendo un curso de la Plataforma Juana Manso sobre Videojuegos para incorporarlos a mis clases.

debates e intercambios. En la virtualidad tenemos que encontrar las maneras de recrear los espacios de socialización de la escuela presencial. Vivimos un tiempo de aislamiento social obligatorio, sin embargo la escuela puede generar espacios para interactuar a partir de los saberes y de los intereses propios, crear lazos, tender puentes, habilitar la palabra y construir redes que nos permitan no estar tan solos y solas. En este punto me parece importante visibilizar que la virtualidad nos permite muchas formas más creativas y enriquecedoras para enseñar y aprender que la reproducción de una clase expositiva sincrónica a distancia. Aquellas prácticas de la presencialidad que no servían antes de la pandemia, me parece que tenemos la oportunidad de dejarlas para apelar a formas más creativas. El proyecto ***#SiguiendoaLiliana***, va en ese sentido. Las y los estudiantes leyeron varios libros de Liliana Bodoc[4] y realizaron **producciones multimediales** (booktrailers, podcast de audio, presentaciones audiovisuales en TikTok o posteos de historias de Instagram) que compartimos el día de la ***Maratón de lectura*** en un encuentro que organizamos colaborativamente con la biblioteca de la escuela y al que invitamos a otros cursos y a las familias con gran participación.

Por último, me voy a referir a la evaluación necesaria luego de un tiempo de trabajo a distancia. Evaluación formativa y participativa de los aprendizajes construidos y de las estrategias utilizadas, de los medios de comunicación y las formas de participación. Indispensable para poder proyectar, autoevaluar mi práctica y pensar las propuestas de trabajo que vendrán. Una forma, también, de aplacar la ansiedad por un futuro nunca tan incierto. Antes del receso invernal hice un corte y los invité a les estudiantes a reflexionar sobre lo que habíamos hecho, sobre cómo se sentían trabajando de esta manera y permitirles aportar qué les gustaría hacer, sobre qué temas les interesa trabajar y sobre mi desempeño como su profesora. Lo hicimos a través de **un formulario de Google** en el que completaron la **AUTOEVALUACIÓN.** A fines de noviembre será necesario hacer un nuevo corte que permita evaluar y reflexionar no solo el segundo cuatrimestre sino poder pensar cómo llegar a quienes lo hayamos hecho con menor intensidad.

[4] El proyecto forma parte de la planificación de 3° año en el marco de la práctica del ámbito de la literatura “Seguir a un autor/a”. Ver Anexo.

Para cerrar, y a modo de un apresurado balance ya que aún resta un buen trecho recorrer, estoy convencida de que fueron muchos los avances que les estudiantes tuvieron. En cuanto a los contenidos curriculares, leer, escribir, hablar, escuchar y argumentar fueron prácticas que pudimos llevar a cabo por diferentes medios y con modalidades diversas. También fueron ganando cada vez más autonomía en la gestión de su proceso de aprendizaje, algo que en secundaria es necesario construir y que la virtualidad ha potenciado. Por otro lado, muchas y muchos de mis estudiantes, a principio de año, no sabían utilizar el procesador de textos para escribir y con mi acompañamiento fueron logrando apropiarse del uso del documento compartido de Google, se animaron a editar audios y a utilizar aplicaciones de escritura creativa y presentaciones visuales. No me parece un dato menor la alfabetización digital en tiempos de virtualidad. Finalmente siento que si pude acompañar en la construcción de un saber nuevo y relevante al tiempo de poder abrir una ventana para que entre un rayito de sol o un poco de aire fresco en este tiempo de aislamiento valió el esfuerzo, a pesar del dolor de cintura y la vista cada vez más maltrecha.

ANEXO

Comparto los enlaces a los materiales:

Blog de 3° año

Planificación 2020 3° año (pre ASPO)

Blog de 2° año

Planificación 2020 2° año (pre ASPO)

Blog de 4° año

Blog de 5° año

Blog de 6°año

Canal de Youtube

Pistas de SoundCloud

Blog de reflexión personal La palabra justa

“Producción artística, formación docente y virtualidad”.

Experiencias del Taller de Producción Plástico Visual
Profesorado de Artes Visuales
Instituto Superior de Formación Docente Artística N° 805
“Clydwyn Ap Aeron Jones”

Autoras:
Prof. Lucía Ruiz lularuiz.arte@gmail.com
Prof. Olga Crettón serena.oc77@gmail.com

Equipo directivo: Directora: Lic. Sonia Alejandra Baliente Vice director: Prof. Ariel Aschemacher
Secretaria Académica: Lic. Marcela Aragonés

Abstract: Este trabajo presenta el recorrido realizado en el Taller de Producción Plástica por estudiantes del 4° año y sus docentes durante el ciclo lectivo 2020. En un contexto de virtualidad en el que el abordaje de la producción artística, el desarrollo de proyectos de investigación personal y su evaluación debieron ser reorganizados y repensados.

Palabras clave: educación, arte, arte contemporáneo, formación docente, investigación, producción artística, taller de artes visuales, evaluación.

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones todavía en desarrollo que presenta este trabajo nacieron en el Taller de Producción Plástico Visual correspondiente al cuarto año del Profesorado de Artes Visuales del INSTITUTO SUPERIOR FORMACIÓN DOCENTE ARTÍSTICA N° 805 (ISFDA 805) de la ciudad de Trelew, Provincia del Chubut., tradicionalmente el final de este espacio es el último que los estudiantes rinden para concluir su formación.

La enseñanza del arte y la formación de profesionales de la educación en el campo de las artes visuales es objeto de una discusión actual y necesaria. No solo porque desde la tradición y formación de los espacios de educación artísticos se jerarquizaron durante décadas los contenidos académicos relacionados al oficio como camino hacia las artes visuales, sino porque la formación docente en un principio devino de una necesidad de dar un marco de inserción laboral a los egresados de la academia, ya que como dice Luis Camnitzer la enseñanza de las artes visuales quedó relegada a aquellos artistas que, en muchos casos debieron acercarse a la docencia como medio de subsistencia.

Dentro de todos estos debates que surgen desde las aulas de la formación docente artística y se plantean como preguntas en desarrollo, aparece la investigación en las artes visuales. El artista como investigador o el docente de artes visuales como investigador. Esta nueva caracterización del artista y del docente de artes, que se da en el marco del arte contemporáneo, que no pondera únicamente la habilidad manual o técnica sino que también busca el desarrollo de ideas, la presentación de diversas problemáticas tanto en el campo de lo formal en las artes visuales (por ejemplo la representación) como en propuestas

de miradas críticas y reflexivas. Afecta, indefectiblemente la formación docente artística.

Frente a este contexto el taller de producción plástico visual, es el espacio donde los estudiantes del último año del profesorado ya no realizan ejercicios para reconocer y asimilar técnicas o elementos de lenguaje visual sino que presentan propuestas de investigación centralizadas en sus propios intereses y líneas de investigación.

La propuesta de la cátedra es la mirada teórico práctica del arte contemporáneo en encuentros de aula taller. La dinámica de los talleres de artes visuales es muy particular y específica, los estudiantes se acercan con materiales y técnicas para experimentar, con información de artistas con quienes encuentran filiaciones y lecturas personales que profundizan sus miradas y propuestas.

Desde el cuerpo docente se acercan lecturas teóricas que les faciliten la elaboración de un trabajo de investigación final escrito que acompañe la producción. Dentro de estos escritos priorizamos las lecturas de Ana María Guasch sobre la memoria y la autobiografía, la mirada de Nicolás Bourriaud sobre la postproducción y el arte relacional, Andrea Giunta sobre arte latinoamericano y género y diferentes autores que iremos acercando a medida que profundicemos en los intereses y búsquedas de los estudiantes.

Como equipo docente transitamos este espacio desde hace tres años y atravesadas por la situación provincial en cuanto a la educación en Chubut, que es de público conocimiento. Con esta salvedad mostramos que hemos tenido que re elaborar continuamente nuestras propuestas y metodologías a lo largo de estos tres años, que nos prepararon, aún sin saberlo, para encuadrar el trabajo

de taller en la virtualidad. En este trabajo que comenzamos a plantear y que aún no está cerrado, entendemos que en primer lugar priorizamos el desarrollo de las investigaciones personales de cada estudiante y su acompañamiento con estrategias y metodologías que hemos ido desarrollando y que variamos o modificamos a lo largo de la virtualidad: la memoria conceptual, las devoluciones colectivas(a través del grupo de Facebook y encuentros por MEET) , las lecturas y la presentación de artistas contemporáneos (desde documentales, lectura de entrevistas y entrevistas a distancia de dos artistas argentinas). Por otro lado, las dificultades frente a la virtualidad fueron de orden económico, habitacional, de roles de género y de crisis político institucional provincial.

DESARROLLO

Nos gustaría comenzar este trabajo, focalizándonos en aquellas y aquellos estudiantes que por motivos de conexión, habitacionales, laborales, económicos, ambientales y/o emocionales no pudieron continuar en el espacio, siempre por decisión personal.

De un total de 23 estudiantes inscriptos que comenzaron la cursada en Abril, para Junio solo participaron en todas las propuestas, presentaron trabajos y se conectaron en los encuentros: 17 estudiantes, 3 de ellos con problemas en la conexión. Estos números nos muestran que hay un dificultad de dos vías para el seguimiento del trabajo de taller artístico en las aulas virtuales una de ellas es lo económico y otra de índole familiar que afecta a las mujeres dentro de sus roles de madres o cuidadoras. De aquellos casos en los que se reportaron insistencias o períodos de no conexión por parte de las estudiantes, en todos los casos en los que la causa fue de índole familiar (cuidado de familiar, atención de hijos/as, etc.) notamos que abarcaba a estudiantes mujeres. Esto también desnuda la

realidad de roles de género que se acentúan en el confinamiento. Recordemos que el promedio de edad de nuestros estudiantes es de 25/35 años.

Por otro lado aquellos estudiantes que pudieron realizar una cursada constante en todos los casos, aún con dificultades tienen resueltas las cuestiones arriba mencionadas (trabajo, organización familiar, hábitat).

Nuestra propuesta como docentes al comienzo del ciclo lectivo, dado que es un espacio de cursada anual, fue presentar el material teórico, artistas y entrevistas y una guía para la realización de una producción personal dentro de las características del “objeto arte” y el “libro de artista” que presentara la línea de investigación que iban a abordar durante todo el año.

Trabajamos con un grupo cerrado en Facebook, en el que desde el muro los estudiantes podían dejar sus impresiones sobre el material que les acercábamos y presentar sus producciones en álbumes con fotografías y material audiovisual.

El contexto personal de nosotras como docentes, dentro un atraso salarial de, por momentos, tres meses y nuestras realidades habitacionales y familiares, no hicieron posible encuentros semanales virtuales a través de la plataforma MEET, esto si sucedió en el segundo cuatrimestre cuando nuestras realidades y la de los estudiantes se habían asentado.

A partir del segundo cuatrimestre, definimos con los estudiantes dos encuentros semanales en dos grupos, un encuentro por grupo. Entendíamos que faltaba la dinámica del taller en las devoluciones, esto es, la construcción colectiva que se da en el aula taller mediante las miradas de los propios compañeros y sus impresiones sobre las producciones de los otros. Necesitábamos recrear el espacio áulico de alguna manera.

Los encuentros permitieron que los estudiantes pudieran mirar las producciones de compañeros y escuchar las fundamentaciones de estos trabajos. Además se abrieron debates y se compartieron artistas que abordaban las mismas problemáticas.

Por otro lado, el registro escrito, tanto poético como académico de la producción en el formato de memoria conceptual sirve como marco referencial para la compresión de las producciones, por lo cual solicitamos a los estudiantes que cada producción y propuesta fuera acompañada de un escrito.

Esto fue clave en la presentación virtual por la Semana de las Artes que celebro el ISFDA 805 en la semana del 28 septiembre del 2020, de este modo los registros visuales y audio visuales de las producciones cobraron sentido para quienes accedieron a ellos (adjuntamos catálogo en pdf).

La virtualidad nos permitió, además, contar con entrevistas en vivo por la plataforma Google Meet con Ana Laura Cantera, bioartista e investigadora de Buenos Aires y Ruth Mariel Carvalho artista visual residente en Esquel. Estas propuestas enriquecieron y ampliaron la mirada del arte contemporáneo para los estudiantes. Una propuesta que se apropió de la virtualidad como una herramienta para acceder a artistas que de otra manera no hubiera sido posible conocer.

CONCLUSIÓN

La no presencialidad presenta un desafío enorme para quienes educamos en la educación artística, no hay compensaciones ni equivalentes a lo que sucede en el ámbito del taller.

Entendimos que era necesario comprender que aquello que sucede en este tiempo y espacio, marcado por la virtualidad, no debía intentar replicar el formato taller sino apropiarse de los modos de la virtualidad para gestar una nueva forma de acompañamiento a futuros docentes de la educación artística.

Todavía no hemos arribado a conclusiones formales sobre este acontecer en la virtualidad, debemos abordar próximamente como evaluaremos estas producciones sin el montaje de las producciones en los espacios para las que fueron diseñadas, estamos en un proceso de autoevaluación y debate de alternativas para el cierre de la cursada. Sin embargo hasta lo aquí expresado entendemos que a pesar de las dificultades que presenta en las artes visuales y la formación docente la virtualidad, nos hemos encontrado derribando la imposibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata. Acaso, M. (2013). Reduvolution. *Hacer la revolución en la educación*, *1*.

Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Los libros de la Catarata.

Bourriaud, N. (2007). Postproducción. *La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*, 13-14.

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Camnitzer, L. (2012, March). La enseñanza del arte como fraude. In *Conferencia en el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Bogotá*

Giunta, A. (2014). *Cuándo empieza el arte contemporáneo?*. Buenos Aires: Fundación arteba.

Giunta, A. (2019). *Feminismo y arte latinoamericano: Historias de*

artistas que emanciparon el cuerpo. Siglo XXI Editores.

Guasch, A. M. (2009). *Autobiografías visuales: del archivo al índice* (Vol. 24). Siruela.

Lanau, D., & De Pascual, A. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace): Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Los Libros de la Catarata.

“Cuando el derecho a la práctica se resignifica, pero no se resigna”

El Campo de la Práctica Docente en contexto de ASPO.

Autor: Matías Sargiotti

Pertenencia institucional: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 68 – Nivel Superior (Localidad: Adolfo Gonzales Chaves, Provincia de Buenos Aires)

Dirección de correo electrónico: sargiottimatias@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo, se pretende relevar y recuperar las experiencias que como institución formadora diseñamos, recuperar el valor de lo hecho, destacar las experiencias no-virtuales y virtuales de hacer escuela y práctica docente por otros medios, experiencias de planificación colectivas entre el Instituto Formador y las Escuelas Co-Formadoras, e interrogar los resultados de nuestra propuesta de enseñanza a partir del valor dado al intercambio, la conversación y el diálogo de las actividades con el contexto. Es decir, en esa narración aparecerá el relato de una experiencia realizada en el marco de la Práctica Docente, de tercer año del profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N 68, que tiene como eje la continuidad pedagógica en el contexto de la emergencia sociosanitaria y que interroga esas experiencias desde los problemas presentados (función de la escuela, desigualdad, políticas de cuidado, perspectiva de derechos)

Palabras clave: Formadores, Co-Formadores, Práctica Docente, Vínculo Pedagógico

Introducción

El mundo atraviesa una pandemia. Frente al coronavirus SARS-CoV-2, un virus del que poco se sabe, la mejor vacuna –por ahora– es el aislamiento. El gobierno nacional decidió cuidar a la población y, el día 20 de marzo de 2020, emitió el Decreto N°297/20 que establece el aislamiento social preventivo y obligatorio. Ante la urgencia, nos encontramos con otros modos de hacer escuela en la reinvención que, desde ese día, hacemos para enseñar y para cuidar de modos inéditos. En este sentido, nos interesa aportar espacios colectivos donde relevar y compartir las experiencias promovidas para afrontar la contingencia. Desde un enfoque narrativo, se trata de una experiencia pedagógica sobre situaciones vivenciadas y transitadas en el Campo de la Práctica Docente III[1] y con las Escuelas Co-Formadoras, para ver esas situaciones desde nuestra perspectiva.

En tanto un tipo de experiencia educativa, tenemos que esos cambios del contexto hacen parte de la experiencia, en tanto somos los actores quienes, desde una "experiencia educativa" entendida en términos de Dewey (1958), tenemos como *tarea principal proponer un medio o un contexto a los estudiantes, para que su inmersión en el mundo les permita aprender y seguir aprendiendo.* Entonces, presentamos en esta experiencia nuevos modos de enseñar, de aprender, de hacer escuela y práctica docente en la no presencialidad, donde se priorice el cuidado y el encuentro pedagógico.

Desarrollo

Esta propuesta tiene como destinatarias a las estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 68, en Adolfo Gonzales Chaves, provincia de Buenos Aires. Se desarrolla dentro del espacio curricular Campo de la Práctica Docente III en un trabajo articulado con las Didácticas Específicas del campo

[1] El espacio curricular Campo de la Práctica Docente de 3° año del Profesorado de Educación Primaria aborda la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores en el aula de Nivel Primario.

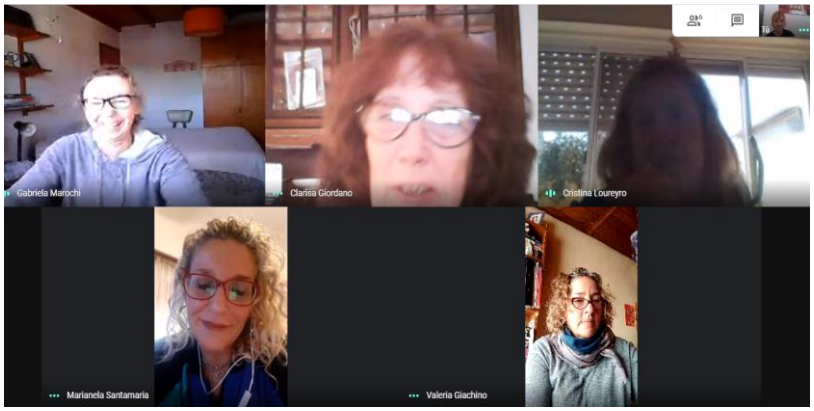
de la Formación Específica y las escuelas Co-Formadoras. La intención pedagógica como equipo formador era promover, en las estudiantes del profesorado, formas de hacer escuela y prácticas docentes como maneras que ha ido asumiendo nuestra experiencia como formadores en el Campo de la Práctica Docente III y las Didácticas Específicas.

Como sabemos, el campo de la práctica es un problema central y vertebrador de muchos otros, en tanto pone en relación nuestro nivel con los diferentes niveles para los cuales formamos, a la formación docente inicial con la formación permanente, a “la teoría” con “la práctica”, a docentes en formación con docentes formadores y estudiantes de los otros niveles. Ello implica pensar la formación docente como un asunto clave de política educativa territorial, especialmente en el contexto actual de emergencia sanitaria y aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID-19. El trabajo de enseñar en este contexto implica un enorme esfuerzo intelectual y emocional por parte de quienes estamos implicados e implicadas en la tarea de formación. Señalamos este aspecto, porque los espacios de reflexión pedagógica que ofrece el campo de la práctica pueden ser una instancia para pensar y pensarnos sobre lo que pasa y nos pasa. Entonces, empezamos a preguntarnos ¿Qué lugar tiene hoy el campo de la práctica docente para ofrecerles a los y las estudiantes oportunidades de transitar situaciones que devengan experiencia? ¿Se puede hacer prácticas por otros medios? ¿Qué es propio de la práctica en las escuelas que la virtualidad no ofrece? Una primera aproximación a problematizar se centraba en las situaciones de desigualdad que atravesaban las escuelas y cómo impactaban en este contexto, criterio fundamental para la selección de escuelas rurales en el primer período de prácticas.

Ante esto, la situación inédita, por su complejidad y excepcionalidad, nos movilizaba a pensar y buscar de qué modo hacer prácticas sin ir a las escuelas, a repensar tanto el aquí y ahora como la vuelta a los edificios escolares. Sabíamos que la escuela continuaba abierta**.** Las puertas estaban cerradas, pero las propuestas de enseñanza seguían vigentes, reconfiguradas,

para poder estar cerca. También sabíamos que era necesario sostener el vínculo pedagógico a pesar de la distancia, construyendo otras maneras de comunicación, de estar juntos, de ser Instituto Formador y Escuelas Co-Formadoras. En este sentido, teníamos que trabajar desde la institución formadora para que una “nueva forma de articulación” ocurra en el marco de un proyecto territorial en el que, desde la Jefatura Distrital, la Inspectora de Enseñanza y las conducciones institucionales, se generaran las condiciones necesarias para que la Co-Formación se cumpla.

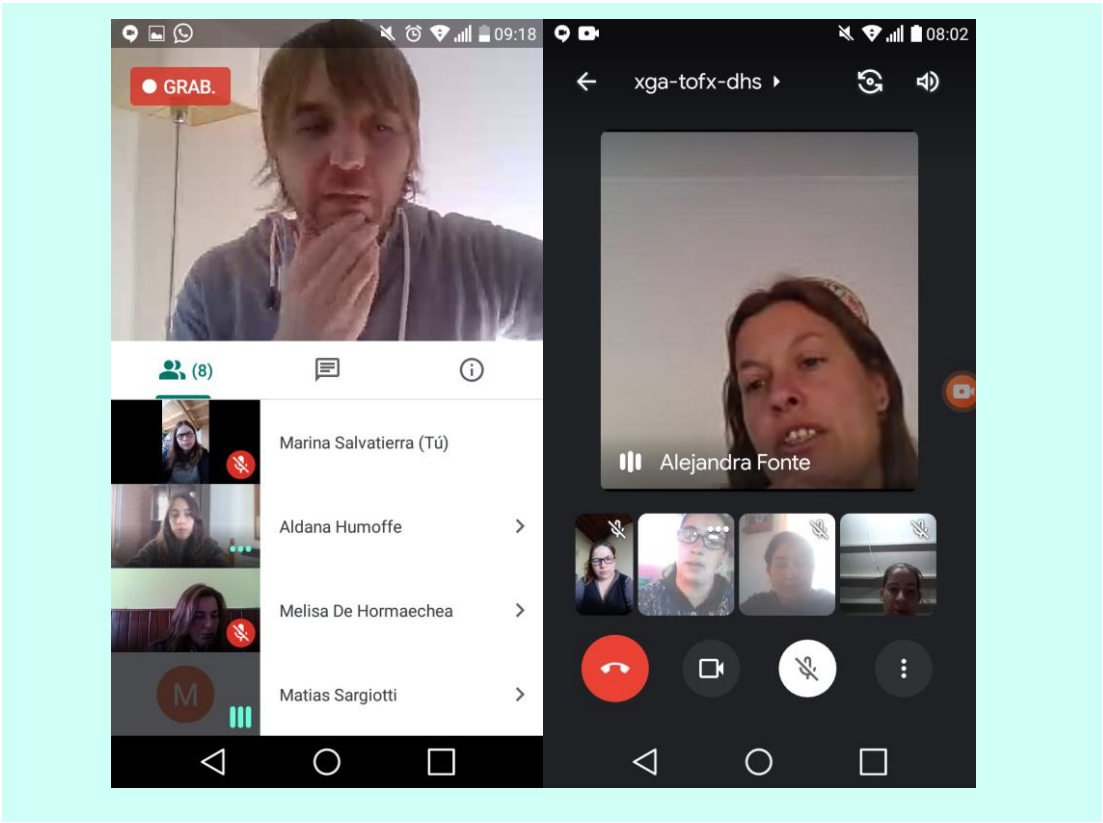
En esta etapa, consideramos que lo importante era el seguimiento que como profesores y profesoras del Instituto podíamos hacer de este proceso para focalizar la mirada en los modos en que las estudiantes observaban, interpretaban y participaban de prácticas de enseñanza que no “ocurrían” en las instituciones educativas, sino en espacios de educación “no presenciales”. Eso implicaba dejar de pensar el campo de la práctica como “ir a un lugar”, y empezar a ver que ese lugar era la clase o la escuela en los medios en que se desarrollaba, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto. (Dussel, 2020)



A partir del mes de mayo empezamos a pensar diversos modos de organizar el campo de la práctica, aun cuando no teníamos la certeza de cuándo volveríamos físicamente a las instituciones. Sabíamos que, al planificar el Campo de la Práctica Docente, el trabajo en este campo no podía quedar reducido a la puesta en práctica de “secuencias didácticas o proyectos de enseñanza”. Tampoco al cumplimiento de cierta cantidad de clases o tiempos preestablecidos de permanencia en la institución.

En términos organizativos y de planificación de una propuesta, consideramos viable la realización de tareas con las escuelas Co-Formadoras desde el marco de la virtualidad con la intención de continuar, en el segundo cuatrimestre, con las actividades ya en los edificios escolares. Para ello, organizamos espacios de trabajo en plataformas y realizamos un encuentro de trabajo para prever acciones de articulación con la Inspectora del Nivel Primario y las Escuelas Co-Formadoras Rurales con el objetivo de presentar la propuesta de prácticas, la nómina de estudiantes bajo la modalidad de pareja pedagógica y la inserción desde el rol de acompañamiento pedagógico/ayudantía.

Una vez que realizamos los acuerdos necesarios, comunicamos a las estudiantes la propuesta final de prácticas con la distribución de cada pareja pedagógica en las escuelas. La experiencia se iniciaba con algunas clases de propuestas pensando en una práctica formativa y solidaria con cada escuela. Luego de asignadas las Instituciones Co-Formadoras, la experiencia de la práctica docente se centraba en nuevas formas de escolaridad más o menos espontáneas en las que se redefinieron tanto los tiempos, los espacios y las formas como los vínculos con estudiantes y familias en una interrupción temporal. En este punto, el primer contacto de las practicantes con la docente Co-Formadora fue a través de una videollamada para establecer los primeros acuerdos y realizar la entrevista inicial.



En dicha entrevista, las practicantes y la docente Co-Formadora intercambiaron sobre cómo estaban ensayando algunas experiencias para hacer algo de este orden, para no renunciar a la enseñanza y para seguir construyendo lazos solidarios, o desplegando formas inéditas de construir esos lazos, de acercarse a los otros/as, de incluir a todos/as, de pensar en quien no estaba, de sostener al/la que le costaba encontrarse. A su vez, las docentes en formación se prepararon para realizar un vídeo dirigido a los/as estudiantes y sus familias, presentándose como estudiantes del ISFDYT Nº 68 y relatando su participación en las futuras propuestas.

Durante las primeras semanas del mes de junio, propusimos acompañar a las directoras y docentes para fortalecer trayectorias en la Continuidad Pedagógica en la Emergencia y conocer las actividades desarrolladas. En este sentido, la propuesta de prácticas se centraba en el acompañamiento pedagógico; poniéndose las estudiantes a disposición para el trabajo conjunto y colaborativo. A su vez, propusimos como objetivos conocer las acciones

institucionales de continuidad pedagógica en la emergencia con eje en la enseñanza y como un modo fundamental de hacer lazos entre los actores de la comunidad educativa en el marco de las políticas de cuidado, repensar la escuela en la situación de contingencia bajo la premisa de la organización colectiva de la enseñanza, fortaleciendo trayectorias de docentes y estudiantes, reconocer algunas estrategias y recursos de enseñanza virtuales y no virtuales disponibles para acompañar la toma de decisiones en el marco de proyectos político-pedagógicos, reflexionar acerca del papel de la escuela y de las nociones de continuidad pedagógica, trayectoria educativa, políticas del cuidado y posicionamiento docente en tiempos de aislamiento social. Se compartieron lecturas y reflexiones asociadas a materiales que ayudaron a pensar otros modos de hacer escuela en esta coyuntura, contexto. En reuniones de seguimiento de las prácticas, como Equipo Formador del Instituto y con las Escuelas Co-Formadoras, la dimensión pedagógica estaba en el centro de la escena, para pensar de qué manera hacer escuela desde el campo de la práctica, pensando en lo común y diverso, donde el lazo llegaba y donde no llegaba: la insistencia, buscar y ensayar que era la tarea que nos convocaba y compartida del Instituto y las Escuelas.

Entre reuniones virtuales y comunicaciones, las estudiantes practicantes pensaron cómo llegar, en tiempos de aislamiento, a sus estudiantes asegurándose que nadie quedara excluido o excluida, con qué posibilidades contaban para que las propuestas pedagógicas acompañaran a la diversidad de chicos/as y familias a las que la escuela llegaba para no profundizar desigualdades. En esas semanas, se realizaron más acuerdos y se

profundizaron los criterios institucionales para la etapa de la Continuidad Pedagógica donde las practicantes trabajaron con sus propuestas y recursos.

Sobre la instancia de observación/registro/interpretación y participación, precisamos focalizar la mirada en los modos en que las estudiantes observaron, interpretaron y participaron de prácticas de enseñanza que no “ocurren” en las instituciones educativas. Entonces, imaginar, pensar y ensayar posibles intervenciones. Además, en los diferentes encuentros sincrónicos con la docente Co-Formadora realizaron el registro diario de lo observado/acuerdos, de lo previsto realizar y de lo efectivamente realizado, conocieron los contenidos y propuestas que se estaban realizando para pensar y diseñar actividades como así también materiales de enseñanza. Es decir, se propuso colaborar con las docentes en la preparación de materiales para la enseñanza, ampliar la mirada sobre la práctica docente, conocer y elaborar las secuencias didácticas (en acuerdo con la Docente Co-Formadora) como estrategia para favorecer los procesos de justificación y argumentación de las decisiones pedagógicas en torno a las prácticas docentes.

En la integración al trabajo pedagógico de la escuela, desde la modalidad de ayudantía con la docente Co-Formadora, las estudiantes practicantes intercambiaron sobre las posibilidades virtuales a las que se podía recurrir. Estas instancias se constituyeron en una oportunidad para reflexionar conjuntamente acerca de las actividades que recibieron los/as estudiantes y tratar de incidir, si era necesario, para variarlas o acompañarlas de orientaciones en la resolución en el hogar.

Las practicantes contaron con infinidad de recursos didácticos. Como equipo Formador, también, nos tocaba construir criterios para su selección y circulación teniendo en cuenta las características de los/as estudiantes, los propósitos de la enseñanza y la particularidad del contexto. Al reconocer algunas estrategias y recursos de enseñanza virtuales y no virtuales, disponibles para acompañar la toma de decisiones de la docente en el marco de sus proyectos pedagógicos, surgió la idea de realizar material didáctico

para los/as estudiantes de la escuela. El objetivo era incorporar el material a la entrega de bolsones de alimentos como un aporte a la construcción lúdica de conocimiento. Es así que en el Taller de Planificación[2] virtual y en los encuentros de TAIN[3] y TAIN Co-Formador, como Equipo Formador del Instituto y con las escuelas Co-Formadoras, construimos colectivamente acuerdos que generaron lazos para que la enseñanza siga ocurriendo en tiempos de emergencia. También acordamos que las practicantes no podían hacer una planificación a largo plazo. Propusimos periodos cortos, qué empezamos a proponer para la semana siguiente e ir pensando en estas secuencias didácticas como una posibilidad de la concreción del derecho a la educación. Esto implicaba para las estudiantes practicantes hacer un seguimiento, es decir quiénes estaban, quiénes faltaban, pero también buscar criterios para pensar en recursos disponibles y los criterios de comunicación con la familia. Ante la pregunta ¿Cómo planificar los recorridos didácticos? pensamos las propuestas de enseñanza desde su nivel de complejidad y su exigencia a la hora del intercambio o las devoluciones con criterios construidos institucionalmente. No era el momento de focalizar en la evaluación de esos aprendizajes, sino en garantizar su continuidad y en la posibilidad de llegar a todos/as.

Entonces, las propuestas[4] que se pensaron para trabajar en este contexto se integraron en secuencias didácticas o itinerarios didácticos cortos, flexibles,

[2] Tal como señala Davini: "El potencial formativo de las prácticas implica reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizajes y concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas. En simultáneo, se requiere sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar". Por ello, se busca promover intercambios donde se pongan en discusión los saberes disciplinares, los distintos y posibles abordajes de contenidos solicitados, las estrategias docentes más pertinentes.

[3] El taller integrador interdisciplinario (TAIN) es un espacio de encuentro, discusión y debate entre docentes, entre docentes y estudiantes, o entre docentes, estudiantes y quienes por ser parte del proceso formativo, deseen ser parte (podrían ser directoras y docentes de instituciones Co-Formadoras) que propone superar la fragmentación curricular y la ausencia de comunicación entre los actores involucrados a partir del Campo de la Práctica Docente, dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo propiciado desde el Diseño Curricular. El objeto de este taller es provocar el encuentro de saberes y de prácticas (carácter interdisciplinario), suscitar un espacio reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar (carácter articulador).

[4] Al considerar que la práctica docente es más amplia que la situación de enseñanza, entendemos como instancias formativas relevantes la participación en reuniones virtuales en las que se discute, entre otros asuntos, los modos de enseñar que no sean solo "dar actividades", los saberes imprescindibles sobre los que hay que focalizar la enseñanza en estos tiempos.

significativos y simples para que puedan ser resueltos por los/as estudiantes de manera autónoma, o con poca ayuda, despertando su interés y promoviendo un encuentro agradable e interesante con la cultura. Sin embargo, eso no significaba renunciar a principios como el derecho a la educación ni a las finalidades del Nivel Primario. Esto implicaba pensar qué se podía planificar, cómo organizar cada encuentro pedagógico para llegar a todos/as como prioridad, anticipar los tiempos (planificar para tiempos reales y posibles) hasta sostener las estrategias de comunicación.

De esta forma, entre la segunda y tercera semana de prácticas se pensaba en la Clase por otros Medios para que la propuesta/recurso llegue a los hogares y donde se pongan en juego algunas de las condiciones trabajadas: buscar los medios y modalidades para llegar a todas/os, sobrellevar temporalidades diversas, buscar estrategias para estar juntos/as y compartir, provocar el deseo de los niños/as a participar de las actividades propuestas, planificar la enseñanza considerando criterios para seleccionar los medios y recursos, y para anticipar los tiempos y estrategias de comunicación ajustados a la modalidad a distancia. El contexto actual de no-presencialidad nos llevaba a pensar y repensar, como Formadores y Co-Formadores, diversas formas de organizar las prácticas de enseñanza de las estudiantes practicantes. Favorecer la continuidad pedagógica implicaba la utilización de ciertos recursos (virtuales y no virtuales) y de determinadas estrategias de acompañamiento para sostener los vínculos pedagógicos entre toda la comunidad educativa.

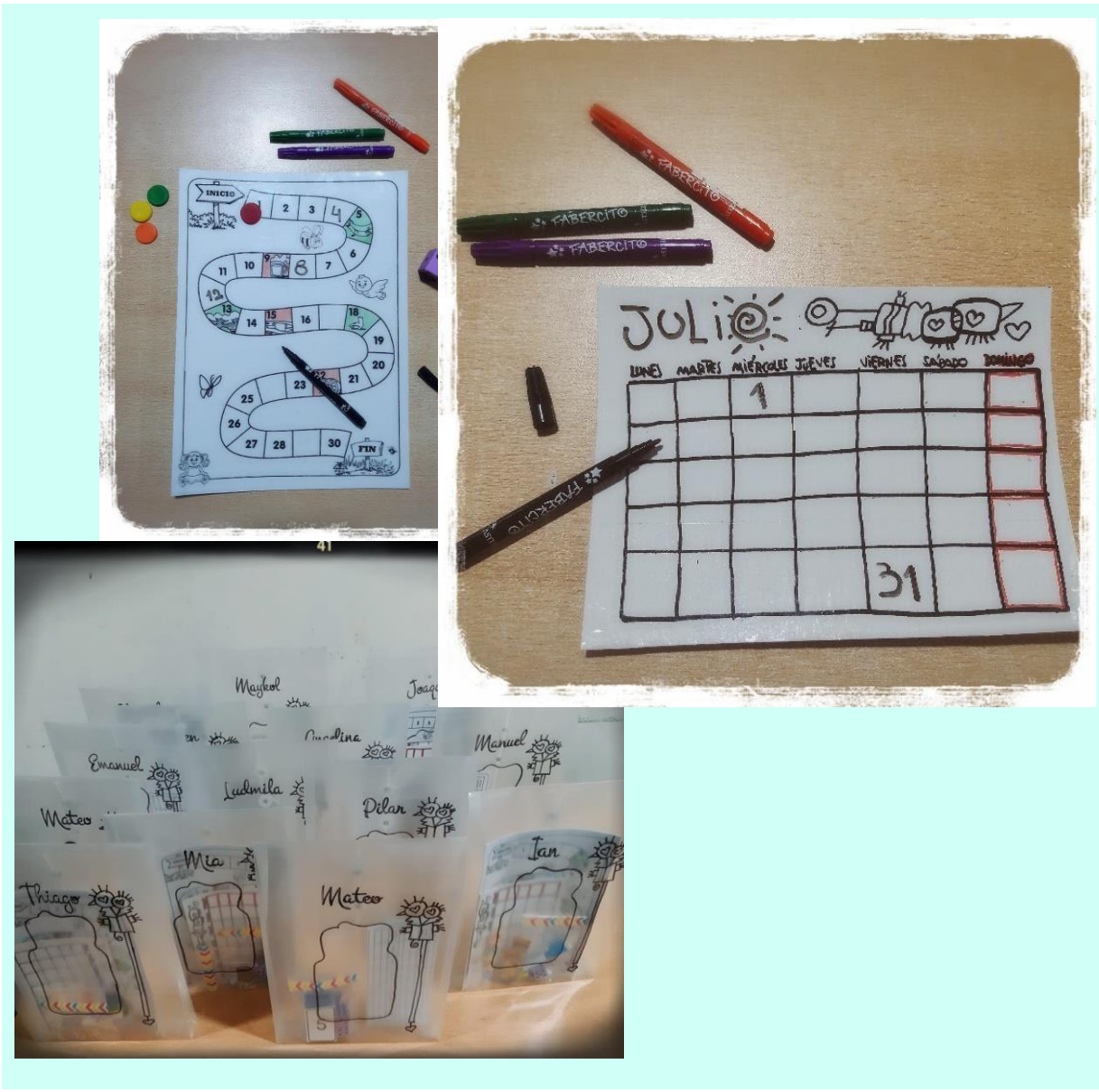
Para ello, las estudiantes del Instituto seleccionaron contenidos del Diseño Curricular de Educación Primaria, pensaron y planificaron lo que necesitaban. Como profesor de prácticas y junto a las profesoras de las Didácticas desarrollamos encuentros para acompañar el proceso de construcción (WhatsApp, encuentros en Google Meet, videollamadas; nada quedó afuera). En conjunto, se propusieron prioridades como tener en cuenta a los/as estudiantes, multiplicidad de opciones para jugar y llegar al “resultado”, crear

desafíos y alentar la diversión, considerando que una de las áreas con mayor carga horaria era Matemática.

Las estudiantes armaron los recursos, las instrucciones y las sugerencias. Además, prepararon una planificación para cada docente Co-Formadora y utilizaron los cuadernillos del Ministerio de Educación *"Seguimos Educando"* y de la Dirección General de Cultura y Educación *"Continuemos Estudiando"* para "tomar ideas" y elaborar la propia propuesta enviada a los/as estudiantes por los medios que mejor funcionaron en cada caso (Videollamada y mensajes por WhatsApp con envío de vídeos y audios, entrega de actividades en cada

hogar, en algunas comunidades que disponían de conexión se enviaron actividades por correo electrónico)

Teniendo en cuenta que la educación a distancia y virtual no era una réplica de la presencial, era muy importante poner la voz, la imagen y la calidez en el recurso tecnológico seleccionado para vincularse con los/as estudiantes. Es decir, al hablar con las familias se consideraba un canal de diálogo como condición para llegar a los/as más chicos/as, cada propuesta en formato de texto se acompañaba con otros formatos alternativos que eran directamente accesibles a niños/as (audios y videos por canales digitales, pero también imágenes impresas con dibujos, fotografías y pinturas)



Entonces, en la observación y participación de instancias de clase virtual o de educación a distancia, las estudiantes practicantes registraron lo nuevo que allí sucedía; apoyaron la tarea de la docente, conocieron y analizaron las secuencias didácticas elaboradas para trabajar en la virtualidad y realizaron el acompañamiento del grupo de estudiantes. El envío de material audiovisual se realizaba para quienes disponían de conexión y el material concreto se incorporaba en los bolsones de alimentos entregados a las familias de las escuelas rurales.

Ese diseño de la propuesta pedagógica, en algunas áreas y escuelas, asumía un doble formato: por un lado, desde una versión radial para ser emitida en la radio de la Escuela Secundaria N° 4 y por otro lado en un formato adaptada y planificada para ser incluida en cuadernillos de trabajo para los/as estudiantes. De esta manera, se propuso un trabajo orientado a reforzar las cuestiones de planificación y todo lo relacionado a la toma de decisiones didácticas (seleccionar actividades, estrategias, etc.) Por supuesto que todos los formatos posibles contaron con nuestra supervisión y aprobación, además del seguimiento que realizaba la docente Co-Formadora.

Ya ingresando en las semanas de intervención a partir de la planificación de secuencias y materiales (modalidad dual), las practicantes acompañaron a grupos pequeños de estudiantes de manera tutorial para recuperar aprendizajes, fortalecer conocimientos necesarios y sostener el lazo social. A su vez, el acompañamiento también estaba centrado en las trayectorias educativas especialmente en la articulación entre niveles. En este sentido, los esfuerzos por sostener los lazos con la comunidad educativa se hicieron extraordinarios y, en la emergencia, las estudiantes practicantes avanzaron en una apropiación y combinación de tecnologías por parte de todos/as. En este punto, también analizaron aquello con lo que contaban e imaginaron lo que podían inventar como alternativas para planificar la enseñanza. Como medio de intercambio, por ejemplo, la entrega quincenal de los módulos de alimentos era una oportunidad fundamental de encuentro con las familias, especialmente con las que más costaba la comunicación.

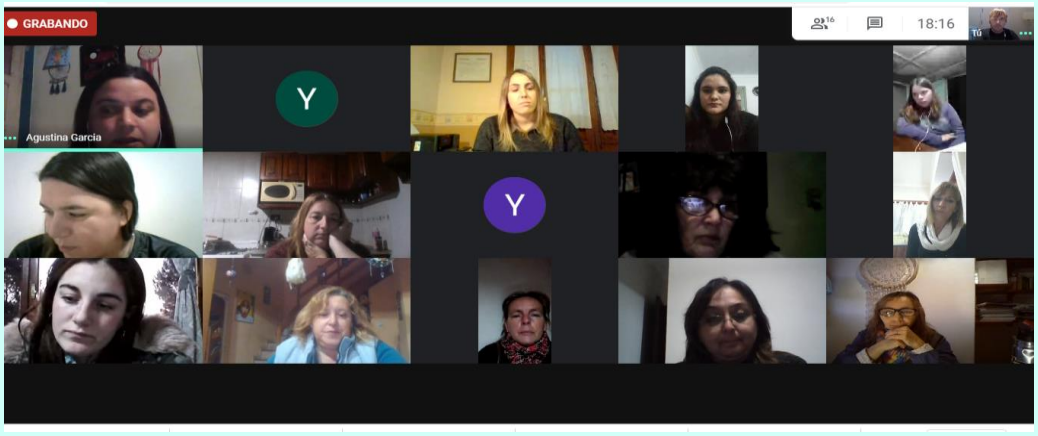
En ese momento las estudiantes practicantes, junto a la Docente Co-formadora, compartieron los cuadernillos, las actividades y los recursos de enseñanza brindando todas las opciones de acompañamiento disponibles: propuestas distribuidas por distintos canales

(un cuadernillo en la tranquera, un mensaje de WhatsApp, una clase en un aula virtual, entre otros) y en las que las familias y los/as estudiantes participaron de distintos modos y a distintos tiempos; tiempos y espacios que encontraron placenteros y diferentes al cotidiano continuo que representa el aislamiento. En este aspecto, las estrategias de comunicación se centraron en hacer una devolución de las actividades; no en forma de corrección, sino de retroalimentación amorosa. Una ocasión importante para construir este vínculo era el momento en que las familias concurrieron a la escuela para la entrega de los módulos alimentarios, instancia en la que las estudiantes practicantes con sus docentes Co-Formadoras, respetando las políticas de aislamiento y de cuidado, lograron personalizar la comunicación.

En la última semana de prácticas, y en otro encuentro de TAIN, reflexionamos en torno al trabajo colectivo vinculado a la evaluación del Plan de Continuidad Pedagógica. Conversamos sobre la evaluación de las prácticas y de su efectividad en el sentido que nos plantea Freire, es decir, distanciada de la eficacia y ligada a la necesidad de valorizar las experiencias que se desarrollaron en las instituciones en el período de aislamiento social y preventivo producto de la pandemia. Por ello, como Equipo Formador del Instituto abordamos la evaluación de la enseñanza con la intención de construir saber pedagógico y didáctico a fin de poner en valor las experiencias. En este sentido, la propuesta se pensaba desde el trabajo en Pareja Pedagógica y con otros/as para evaluar la continuidad pedagógica en las propuestas realizadas. Se propuso intercambiar, registrar y acordar acerca de algunas cuestiones para elaborar un informe de evaluación de las propuestas pedagógicas (actividades, materiales de enseñanza) implementadas desde la “Práctica Virtual”. Las estudiantes practicantes, a partir del interrogante sobre qué y cómo evaluar durante la Continuidad Pedagógica, comenzaron a construir de manera colaborativa criterios para orientar la evaluación de las decisiones y propuestas elaboradas en el marco de una escuela “sin edificio”. Al respecto, en las actividades propuestas consideraron la cantidad seleccionada, el tiempo necesario para resolverlas, tipos de materiales necesarios para llevarlas a cabo y, muy especialmente, el sentido. Entre los interrogantes aparecieron aquellos referidos al sostenimiento de todo lo

propuesto en función de llegar a todos/as, de no saturar a las familias o buscar aquellas que no estaban. Al respecto, como Equipo Formador, pensamos una evaluación formativa centrada en el trabajo analítico y reflexivo de los estudiantes a lo largo de la cursada. También en la valoración sobre las trayectorias previas, especialmente, de desempeños en instancias de prácticas intensivas y del necesario reconocimiento, seguimiento y registro de ese proceso. Gloria Edelstein (2011) problematiza la mirada en la situación de práctica, que puede caer en calificaciones/descalificaciones, en la búsqueda de la confirmación de profecías autocumplidas. Para evitarlo, propuso “la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten en el análisis de prácticas de enseñanza”. Es decir, el foco en la evaluación formativa no estaba puesto principalmente en el desempeño, sino en el análisis de las propuestas de enseñanza, en su revisión luego de ser puestas en acto, en la realización de ejercicios de reconstrucción y en las reformulaciones posibles.

Llegados casi al final del primer período de prácticas, aproximadamente a mediados del mes de julio, realizamos el TAIN Co-Formador de cierre entre el Instituto Formador, las Escuelas Co-Formadoras y la Inspectora del Nivel. Allí planteamos el trabajo de reflexión sobre los recorridos realizados teniendo en cuenta: la relación pedagógica entre las practicantes y el grupo de niños/as (en caso de participar en instancias virtuales); las practicantes y la docente Co-Formadora, docentes areales y de campo y la pareja pedagógica. Para ello se consideraron los aprendizajes, herramientas apropiadas, los obstáculos y formas de resolverlos.



A continuación, las estudiantes demostraron las propuestas diseñadas mediante una presentación de la documentación recabada y sistematizada respecto a las acciones pedagógicas realizadas (fotos de las producciones de los niños/as, recursos didácticos, etc.). Las mismas fueron mostradas a partir de la selección de diferentes recursos TIC, ya sea utilizando medios audiovisuales (presentación en Power Point, Prezzi, etc.) o bien narrativas digitales. Por último, entre Formadores y Co-Formadores llevamos a cabo una reflexión y evaluación de las trayectorias de aprendizajes en general, con acuerdos didácticos para el segundo período de prácticas.

Como producción e instancia de cierre de la práctica, pensamos en una producción con sello propio de las estudiantes, resultado de un trabajo reflexivo y analítico. Llegados a este punto, les propusimos una consigna que de alguna manera lograra materializar ese propósito de promover la reflexión pedagógica sobre la importancia de las escuelas en el sostenimiento del lazo social, en la continuidad de las tareas de enseñanza y de las políticas de cuidado que el contexto requería. El objetivo, entonces, era reconstruir, en un breve relato, de qué manera las ideas propuestas habían contribuido a una comprensión más profunda del problema, a la construcción de respuestas alternativas o a reinterpretar una experiencia en nuevos marcos. De esta forma, la narración permitía “volver a pensar” en aquello que habían vivido o experimentado para documentar una experiencia, reflexionar sobre ella y transmitirla. Por esta razón, propusimos las narrativas como una forma de recuperar la voz de las estudiantes practicantes tanto en la investigación como en la formación y la práctica docente.

Por último, señalamos que al considerar la práctica docente como dimensión más amplia que la situación de enseñanza, entendemos como instancias formativas relevantes la participación en reuniones virtuales de docentes en las que se discute, entre otros asuntos, los modos de enseñar que no sean solo “dar actividades”, los saberes imprescindibles sobre los que hay que focalizar la enseñanza en estos tiempos. Es decir, decisiones de orden curricular, el diseño e implementación de acciones que permitan concretar estas ideas,

entre muchas otras. Tomar el contexto de educación y enseñanza en el que estamos insertos como objeto de estudio, reflexión e intervención pedagógica es una oportunidad formativa única.

Haciendo este recorrido, está claro que no es imposible comenzar a realizar el ejercicio de reflexionar sobre la propia práctica docente en este contexto. También que, de algún modo, como docentes no pondremos en cuestión la posibilidad de la experiencia, tampoco de su transmisión. En palabras de Benjamín (1993) “Sin duda, la experiencia resultará dolorosa para quien busca en ella, pero difícilmente le dejará sin esperanza.” (Benjamín, 1993: 95)

A modo de cierre

Este escenario complejo nos exige que cambiemos algunos aspectos de la forma en la que somos o seremos docentes. Esto sin duda es un esfuerzo, pero también puede ser una oportunidad para crear. En la búsqueda de nuevas formas de enseñar podemos descubrir cosas. La educación a distancia puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el sentido de lo que haremos a partir de ahora. En este marco propusimos replantear, desde el Campo de la Práctica Docente, las relaciones educativas en la actualidad y en escenarios complejos que reconfiguran tiempos y espacios.

A modo de cierre provisorio, retomamos palabras de Meirieu, en relación al “mundo después[5]”: “Hacer escuela» no es proclamar la igualdad de oportunidades, sino luchar por la igualdad del derecho a la educación”. En la presente coyuntura, el derecho a la escuela se resignifica, pero no se resigna: adquiere aún más importancia como modo de sostener el vínculo; no solo con la posibilidad de aprender, sino de imaginar futuros mediatos más allá de la pandemia.

[5] Meirieu, P. (2020). «La escuela después»… ¿Con la pedagogía de antes?. *MCEP.* Disponible en http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/

En este marco, ese conjunto de actividades o propuestas que llegaron a los hogares mostraron que la escuela estaba abierta y sostenía el vínculo pedagógico para, desde el campo de la práctica docente, poder cuidar, enseñar y construir comunidad en tiempos de aislamiento social y pandemia global.

Con enorme orgullo, podemos contarles que los resultados están a la vista.

Nos emociona el entusiasmo, la creatividad y el compromiso de las estudiantes y de todas las personas involucradas que apoyaron, asistieron, promovieron y acompañaron.

Bibliografía

BENJAMIN, Walter (1993) La metafísica de la juventud. Barcelona: Paidós. Capítulo IV: “Experiencia”.

CANAL ISEP (2020, 23 de abril). *“La clase en pantuflas”* | *Conversatorio virtual con Inés Dussel* | *ISEP* [Archivo de video]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs

DEWEY, John (1958) Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.

DAVINI, M.C. (2005). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente.

DAVINI, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós, Buenos Aires.

DGCyE, Circular Técnica Conjunta N° 1/2020. “Sobre la evaluación en el nivel superior en tiempos de pandemia: Una oportunidad para preguntarnos por el presente y el futuro”.

DGCyE, DPES, Comunicación 7/20.

EDELSTEIN G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (2020, 18 de abril). «La escuela después»…¿Con la pedagogía de antes?. MCEP . Disponible en http://www.mcep.es/2020/04/

“Prácticas y Residencias en pandemia: Transformando la crisis en oportunidades para la formación docente”.

Autoras:

Mirta D. Sartor

Docente del I.S.F.D Estrada mirtasartor@iestrada.edu.ar

Marta Meza

Docente del I.S.F.D Estrada martamabmeza@gmail.com

Resumen analítico (Abstract): La residencia es la última de las instancias de práctica de la formación inicial en el Profesorado de Educación Primaria. Las capacidades que se pretenden lograr en los estudiantes se vieron interpeladas por la situación de pandemia y aislamiento social que llevó a la realización de prácticas docentes a distancia. La experiencia concreta del ISFD “José Manuel Estrada” de Corrientes, se realizó en dos versiones diferentes, pero con los mismos propósitos. Este desafío incorporó nuevas aptitudes al bagaje de los futuros docentes y dejó insumos muy valiosos para la reflexión en torno a la educación en el futuro.

Palabras clave:

Residencia docente - pandemia - experiencia - reflexión.

Introducción:

Es que la relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En este sentido yo soy ***responsable del otro*** *sin esperar la recíproca aunque ellos me cues*[1]*te la vida. La recíproca es asunto* ***suyo****.*

Emmanuel Lévinas

El presente trabajo aborda el eje N° 3 Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje y se ubica puntualmente en el espacio interinstitucional conformado por el Instituto "José Manuel Estrada" y las Escuelas Asociadas:

_N°296, Manuel Cabral (h)

_N° 8, Juan Bautista Alberdi

_N° 371 Gral Toribio de Luzuriaga.

Desde el I.S.F.D Estrada se establecieron las acciones con los tres cuartos años:

4° 1ra, con 11 Residentes

4° 2da con 16 Residentes

4° 2ra con 15 Residentes

Estas y otras instituciones trabajan en coordinación con el I.S.F.D. Este año teniendo en cuenta las particularidades y con el objetivo de dar prioridad al espacio de la Residencia, se concretaron las acciones en las tres escuelas asociadas que se mencionaron.

Partimos de la idea de que la Formación Docente Inicial normalmente se propone metas vinculadas con las capacidades y competencias que debe desarrollar un futuro docente y que van a constituir el punto de partida para su formación continua. Decimos normalidad, en referencia a las condiciones que suelen enmarcar y constituir el proceso. Sin embargo, ante los visos inciertos de una "nueva normalidad" que asoma, nos re-planteamos acerca de esos

[1] Hacemos referencia a la emergencia sanitaria imperante desde el mes de marzo, bajo los Decretos Nº 297/20, 325/20 y 355/20, que determinan el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

propósitos de la formación inicial en torno a varias cuestiones: en primer lugar, preguntándonos acerca de la validez del marco normativo que prescribe para un escenario que hoy se ve modificado en la mayoría de sus elementos. Por otra parte, reflexionando respecto de la posibilidad de desarrollar las competencias previstas y otras más que se incorporan bajo estas condiciones particulares.

Además aparece necesariamente la interinstitucionalidad de las actividades de práctica y residencia, con lo cual, todos los interrogantes se multiplican y se trasladan al nivel destino de nuestra tarea: la escuela primaria.

En este escenario, de por sí complejo, además se tuvieron que poner en marcha muchos mecanismos para afrontar las condiciones, sus consecuencias y los efectos que fueron apareciendo con la pandemia, pero también con las modificaciones de lo cotidiano en relación con el aislamiento.

Una de las primeras medidas tomadas a nivel nacional y también jurisdiccional, fue el cierre de los establecimientos educativos. Esto generó que, justo cuando algunos niveles estaban iniciando las clases y otros -como el Nivel Superior en Corrientes- estaban a punto de comenzar la cursada, se vieran interrumpidos procesos de enseñanza y de aprendizaje, de un modo y alcance bastante inciertos: nadie sabía cuánto tiempo ni de qué manera iba a transcurrir el año. Esto llevó a la toma de decisiones “sobre la marcha”, como se suele decir en lenguaje cotidiano, generando idas y vueltas en decisiones de acuerdo con el devenir de cada etapa por la que atravesamos desde el inicio de la pandemia.

De este modo, en un tiempo como este en el que nos toca vivir, de emergencia sanitaria global, se desarma cualquier intento de “seguir haciendo lo que se hacía”, nos enfrenta a nosotros mismos en muchos sentidos, desde las posibilidades de satisfacer las necesidades básicas, hasta responsabilidades éticas y sociales que se suscitan. Como docentes formadores de formadores el desafío no es menor.

Una de esas decisiones fue la de iniciar las clases en nuestro instituto, tanto en los profesorados y tecnicaturas desde el mismo día previsto antes para la apertura del ciclo lectivo.

El desafío planteado por los procesos de enseñanza, que debieron afrontar los practicantes y residentes, presentó un escenario que posibilitó el despliegue de múltiples estrategias y habilidades para repensar y resignificar el mismo. Los estudiantes, junto a sus docentes debieron replantear actividades, adaptar recursos, evaluar y optimizar fuentes de información y comunicación de manera extraordinaria, dada las condiciones ya mencionadas, para así transformarlas en propuestas contextualizadas y potencialmente significativas.

Desarrollo:

Las acciones de las prácticas docentes, en el proceso de la formación inicial suponen un complejo entramado. El campo de la práctica demanda que las instituciones de formación docente se articulan estratégicamente con las instituciones asociadas. Estas últimas pertenecen al nivel para el que se están formando los futuros docentes y son en las que se desarrollan las instancias de prácticas y residencia.

Es un accionar cotidiano el trabajo conjunto entre las instituciones de formación docente y las escuelas destino. Las actividades, los vínculos, las prácticas, cada paso no es tarea sencilla ya que supone el establecimiento de acuerdos. Ahora, a esta descripción sumamos un contexto de pandemia, que lo complejiza aún más. El inicio de este ciclo lectivo tan particular, arrojó un sin número de nuevos caminos y posibilidades, como también de obturaciones.

A partir de reiteradas reuniones por meet, llamadas, correos y demás acciones entre autoridades, docentes de ambos niveles y estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, se pautaron acuerdos para dar inicio a las clases a cargo de los Residentes por distintas plataformas.

Este trabajo se asentó sobre dos ideas básicas: la primera, tiene que ver con las formas que adquirió el ejercicio de la docencia. Esto es: si los docentes enseñan de esta manera y bajo estas circunstancias, entonces los residentes pueden -deben-realizar sus prácticas bajo estas condiciones que no son las ideales, pero que constituyen el contexto real.

Es así que, teniendo en cuenta acuerdos de trabajo a distancia de manera virtual, sincrónica y asincrónica con las Instituciones Asociadas, los residentes desarrollaron propuestas con esas modalidades: el acompañamiento fue realizado por todo el equipo de práctica, en el que se incluyen , además de docentes de la escuela y profesores de residencia, los docentes de los Ateneos didácticos por disciplinas: estas son unidades curriculares que se cursan en forma articulada con la residencia y giran en torno a la reflexión sobre cuatro áreas de contenidos: matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales.

De forma paralela a estos procesos, en el mes de agosto, al regreso del receso de invierno, el Ministerio de Educación presenta como alternativa de trabajo, para todos los niveles del sistema educativo, la plataforma MOODLE. Se incorpora a las demás plataformas que se estaban utilizando para trabajar con los niños, como ser whatsapp, meet, classroom.

Las actividades en Moodle permitieron en alguna medida, reorganizar y sistematizar las propuestas para las instituciones que adoptaron su uso. Para ello, hubo que hacer antes un recorrido. Es aquí donde el denominado vínculo de cooperación cobra una nueva dimensión: desde líneas institucionales se trabaja en la capacitación de nuestros estudiantes para inscribir sus prácticas según los nuevos formatos y lineamientos de la institución asociada y por otro lado, se capacita a todos los docentes co-formadores para el manejo de esas mismas herramientas.

Todo este trabajo de realización de acuerdos, relevamiento de características y posibilidades de las escuelas, sus docentes y la situación de los niños, llevó a la toma de decisiones inéditas, pero que se basaron en criterios ya conocidos: esto es, tratar de entender y atender a las necesidades y posibilidades de instituciones y los actores involucrados, destacando a los niños entre ellos.

En este sentido, adherimos al planteo que hace Davini (2015): *Cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer", sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones*

que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos.

Entretanto, el avance en las prácticas que se iniciaron a mediados de año, se enriqueció con el aporte del cursado en la plataforma institucional, donde todas las semanas se incluían clases, en muchas ocasiones complementadas con reuniones a través de meet, o encuentros por videollamadas. Todo el complejo entramado de acciones para el desarrollo de la Residencia, se desplegó permitiendo que el estudiante se apropie y ejecute destrezas, habilidades y reflexione sobre las capacidades identificadas que le permitieron salir al cruce en este nuevo escenario. Cada uno de ellos pudo hacerlo, resistió el embate de la tecnología, hoy su aliada, y enseñó, pudo aprender.

Acordado institucionalmente, se enfatizó en un despliegue de acciones focalizadas en la residencia. Sin embargo, con la llegada de la Resolución N°497/20 queda normado que la residencia no concluiría este año planteando argumentos que no se aplican al proceso que se explicita en esta presentación, dado que todas las competencias explicadas anteriormente se realizaron y sí se habían cumplimentado todas las instancias.

Habida cuenta de los tiempos en esta época de pandemia entendimos el momento de la llegada de la Resolución, sólo que nuestra planificación se venía organizando desde mucho antes, y el proceso se había completado, a pesar de todas las circunstancias: los futuros docentes aprendieron cosas nuevas, como ya venían trabajando...dentro de las dificultades afrontadas, la Resolución se constituía como una más de ellas.

Cierre:

A lo largo de este período los desafíos han sido muchos, así como también la incertidumbre y los cambios. Sin embargo, podemos decir que se ha puesto de relieve la tarea docente en tanto compromiso con los sujetos que aprenden y con su rol social más allá de las circunstancias. Retomamos la idea que

planteamos en el inicio, y que propusimos siguiendo a Gilles Ferry (1990): la formación docente implica la adquisición de saberes, la realización de experiencias y la reflexión sobre procesos de práctica docente. Creemos que estas metas han sido logradas, en varios sentidos:

En primer lugar, en cuanto al abordaje de contenidos que nuestros residentes venían adquiriendo y otros que tuvieron que incorporar durante este tiempo de manera más específica: características de la educación a distancia; usos de herramientas tecnológicas; posibilidades y limitaciones de la comunicación a través de vías variadas y complementarias.

Por otra parte, los estudiantes han planificado, puesto en marcha y han evaluado propuestas didácticas en forma pertinente, en el marco del trabajo colaborativo con los equipos de práctica, conformados por integrantes del equipo directivo y en los docentes de la escuela asociada y del Instituto formador. Este proceso fue arduo, pero resultó en insumos riquísimos para la reflexión y el análisis.

Finalmente, con todo ese bagaje de saberes y experiencias, se han podido concretar instancias de debate, de reflexión crítica de manera específica en el trabajo con los ateneos didácticos por disciplinas, integrada en portfolios digitales. Estos portfolios se ajustaron a las posibilidades y características de cada residente, cerrando de este modo una etapa que, entendemos, integra la formación inicial como un todo: aunque se manifieste de manera particular, la formación docente inicial y el rol docente comparten núcleos que es interesante rescatar.

Nadie estaba preparado para algo así, pero es el tiempo que nos toca y frente a esto, decidimos cómo transitarlo. Desde la educación, estamos atentos a qué podemos hacer y qué no, para sostener de la mejor manera posible procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras vivimos en un marco de enfermedad de a miles, pero con la mirada también puesta en el futuro y en lo que deseamos para él. Además de la situación angustiante mundial y antes de caer en estado aún más crítico, viendo qué y cómo usar de la tecnología para desarrollar nuestras clases, empecemos por lo que nos identifica: la educación.

Bibliografía:

-DAVINI, M.C, (2015)" La Formación en la Práctica Docente". Paidós. Pp 29

-FERRY, G. "Pedagogía de la formación", Paidós, México, 1990.

-SKLIAR, Carlos, (2017) Pedagogías de las diferencias. Noveduc libros. Pp 75

-PANIZZA, G. Fernández. "El análisis de la práctica docente: del dicho al hecho" – Documento Instituto Nacional de Formación Docente. 2011

-Decretos Nº 297/20, 325/20 y 355/20, que determinan el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

ANEXO 1- I.S.F.D José Manuel Estrada – Escuelas Asociadas . Acciones Virtuales en Pandemia					
	MARZO/ ABRIL	MAYO/ JUNIO	JULIO/AGOSTO	SEPTIEMBRE/OCTUBRE	NOVIEMBRE
I.S.F.D José Manuel Estrada 4to 1ra/2da/3ra	Fines del mes de Marzo: Acuerdos Interinstitucionales con directivos y docentes de las instituciones involucradas. Organización con las familias de los niños	Elaboración de estrategias virtuales de vinculación y acompañamiento. *Los profesores del I.S.F.D implementan las clases en la virtualidad con los alumnos Residentes Las docentes de la escuela N°296 desarrollan sus clases a través de whatsapp con el grupo de alumnos Es fundamental el vínculo con las familias	Organización de las actividades en aula Classroom *Capacitación a los alumnos residentes en el manejo de esta plataforma y para la elaboración de las estrategias en EVA *capacitación a los docentes en herramientas TIC y manejo de aulas virtuales. *En una primera etapa, la ejecución de la propuesta se realiza con los alumnos residentes de 4to 1ra, para luego ir incorporando paulatinamente a 4to 2da y 4to 3ra. Pero desde un primer momento el desarrollo teórico, además de las estrategias en EVA, serán dictadas para los tres cuartos años de la Carrera de Primaria. Organización de la Planificación de la escuela Primaria en la virtualidad. Acciones coordinadas con el Instituto de formación docente en cuanto a las planificaciones	Reuniones organizativas: *Reuniones con directivos, docentes co-formadores y profesores del I.S.F.D *Espacio de Residencia con Ateneos Didácticos *Con alumnos Residentes y Ateneos *Con directivos de ambas instituciones para la concreción de las acciones planificadas interinstitucionalmente. *Implementación de las estrategias en el aula de Classroom, diseñadas por los Residentes a partir de la coordinación con los Ateneos Didácticos. *Desarrollo de las secuencias didácticas, para el aula clasroom por parte de los residentes Desarrollo de las clases para los alumnos de la escuela primaria a través de whatsapp, además del aula Classroom Acciones coordinadas de los docentes co-formadores con los profesores de Ateneos didácticos Monitoreo de las actividades de los profesores de Residencia Pedagógica.	A partir de los contenidos seleccionados por las docentes de la escuela asociada y en coordinación con los especialistas de las áreas y la coordinación de prácticas, el alumno Residente elaborará su secuencia didáctica para la virtualidad, además de concretar la clase virtual con el grupo de alumnos de la escuela asociada. *Desarrollo de las secuencias didácticas, para el aula clasroom por parte de los residentes Desarrollo de las clases desde los recursos tecnológicos que se vienen utilizando, además de los que se logren incorporar. Ajustes de las acciones desarrolladas con los alumnos residentes.

Ref: Cuadro elaborado por las profesoras de residencia Marta Meza y Mirta Sartor

“Ludo Cajas. La formación inicial en contexto de pandemia”.

Autores: Lic. Leticia Simioli,
Lic. Silvina Frenkel,
Prof. Marianela Valdez
Contacto**:** **leticiasimioli@hotmail.com**; **silvinafrenkel@yahoo.com.ar** ; **marianela-valdez@hotmail.com**
Profesorado de Educación Inicial y Profesorado Universitario de Educación Especial- FHAyCS -UADER - Paraná- Entre Ríos**.**

Introducción

Pensar en la formación docente, en este contexto sanitario y social que estamos viviendo, es un verdadero desafío. Ante este panorama desde la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), y en particular desde sus Profesorados de Educación Inicial y de Educación Especial, pensamos, construimos y concretamos un Proyecto de Extensión colectivo entre docentes y estudiantes, que habilitó el camino hacia un trabajo colectivo entre docentes de diferentes espacios curriculares, y docentes de otros profesorados. Además, se constituyó como un puente de encuentro con maestras jardineras de distintos contextos y de alguna manera nos permitió construir una vinculación real con los jardines, maestras co formadoras, niños y familias.

Como institución formadora, debemos priorizar acciones en pos de garantizar propuestas que permitan a nuestras estudiantes reflexionar sobre la particularidad de este tiempo histórico y a la vez pensar en alternativas posibles de abordaje de la tarea docente en y desde diversos contextos.

Surgimiento del Proyecto. La formación docente, en situación sanitaria de pandemia

El presente año académico 2020 se presenta inusual y desafiante para los espacios curriculares de Prácticas Docentes. En este sentido, reconfigurando dichos trayectos, se ofrece una propuesta de Proyecto de Extensión, pensado en vincular a la Facultad y en particular a las estudiantes, con el territorio. Es importante que desde la formación docente ofrezcamos propuestas tendientes a poder analizar este contexto social actual y a la vez reflexionar sobre el mismo para que amplíen los horizontes culturales y repensar algunas cuestiones que tienen que ver con, las propuestas de enseñanza, los contenidos, el tiempo, el juego, y particularmente en las infancias como sujetos de derecho en los diversos contextos.

El Proyecto surge de reconocer que muchos niños de edad de jardín de Infantes -por condicionantes socioeconómicos- no pueden sostener una vinculación pedagógica continua con docentes e instituciones. Es así que, a partir de entrevistas a docentes co formadoras, advertimos que esta situación era una problemática a abordar, especialmente en contextos rurales y contextos donde las familias están en situación de pobreza. La vinculación con instituciones co formadoras, se concretó de manera virtual con docentes de sala quienes compartieron sus experiencias de prácticas docente, en esta situación social tan atípica, donde los niños no están en las salas y la maestra jardinera ha tenido que desplegar ciertas estrategias para la comunicación con las familias de su grupo de niño, y también estrategias para pensar, planificar y mantener un vínculo pedagógico educativo y afectivo con los niños de su jardín.

Ante estos relatos que dan cuenta de la realidad educativa de muchos niños, se inicia un Proyecto de Extensión denominado Ludo caja, como una propuesta para profundizar vínculos afectivos y pedagógicos, poner en tensión la teoría y la práctica, así como también como una oportunidad de problematizar la formación específica y la formación profesional.

Las Ludo cajas ofrecen propuestas para jugar en diferentes lugares de las casas de niñas y niños: sobre la mesa, en el piso, al aire libre. Con diferentes objetos y materiales, con distintos tamaños, formas texturas. Los niños se encontrarán con una caja que invita a jugar, ya que la caja misma es una propuesta de juego. Dentro de la Ludo caja hay Juegos para pensar, imaginar, crear, clasificar, moverse, memorizar, disfrutar, sentir, experimentar, divertirse, repetir acciones, complejizar los juegos, inventar, crear, conocer, preguntar, anticipar, nombrar y aprender. Las Ludo cajas convocarán a Jugar y, como dice Sarlé: El juego convoca el interés de los niños. les gusta, les divierte, les da seguridad, los ayuda a vincularse con otros y con el mundo (Sarlé.2013)

Desde la perspectiva del maestro ludo-educador, el Proyecto Ludo cajas tiene una impronta particular en esta situación de pandemia. Un Ludo-educador es una persona, joven o adulta, que facilita el juego abriendo la posibilidad de jugar de otras personas de diversas edades, capacidades y oportunidades sociales,

económicas y culturales; sosteniendo una actitud coherente y comprometida enfocada en la construcción de conocimiento conjunto a través de la experiencia vital y enriquecedora que permite el habitar un espacio y tiempo lúdico/educativo (Sarlé. 2013).

Para la elaboración de la Ludo caja desde los espacios curriculares, se llevaron adelante instancias de lecturas de bibliografía específica, reflexiones de distintas experiencias de juego, conocimiento del contexto institucional y de vida de los niños que asisten a jardines de Paraná y Paraná campaña, a través del relato de sus docentes para desde allí proponer experiencias Lúdicas. A la vez se propone a las estudiantes-practicantes, un abordaje teórico, para apropiarse de perspectivas acerca del juego retomando autores como Patricia Sarlé, Beatriz Caba, Miguel Angel Roldán.

Todo esto en un trabajo colectivo entre las estudiantes de los trayectos de Práctica del Profesorado de Inicial y del Profesorado de Especial y el acompañamiento de profesores de diversos campos disciplinares.

Garantizar el derecho a jugar es una responsabilidad docente y la formación inicial debe permitir a las estudiantes pensar prácticas que tiendan a concretar derechos. Este proyecto apuesta a favorecer la formación docente poniendo al juego como eje central. La experiencia que ofrece el jugar es muy distinta de otras experiencias en su vida.

El juego es un derecho imprescindible para el desarrollo integral del niño como lo sostiene la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) ratificada por la Constitución Nacional en 1994, pero a la vez es un contenido, una actividad, un recurso, un aspecto del desarrollo infantil, un modo de enseñar. (Sarlé, 2012) Fundamentalmente el Juego es experiencia y aquí la autora Inés Rodríguez Sáenz nos dice a los docentes que, si somos mediadores entre el niño y la cultura, entre el niño y el mundo, entonces aquello que le ofrecemos como oportunidad de aprendizaje tiene que ser pasible de constituirse en una genuina experiencia…una experiencia implica, entonces, que el sujeto que la vive no es exactamente el mismo antes y después de atravesarla. (2019).

El juego es mediador de la cultura, y jugar permite a niñas y niños conocer y acercarse a la realidad inmediata, dándole sentido. Cuando los niños juegan aparecen asociadas, en forma espontánea, una serie de variables. El juego facilita que los niños muestren sus intereses y emociones, transformen sus conflictos en oportunidades de aprendizaje, entablen relaciones nuevas y profundicen las existentes, se auto conozcan vivenciando los riesgos y desafíos que el juego les plantea…ponen marcha su imaginación y fantasía, construyen valores humanos, fortalecen su confianza. (Aubert Caba cap. 5 de Sarlé pág 91-92).

Desde la educación inicial debemos enseñar a jugar, enseñar a través del juego y en estos tiempos de pandemia, debemos ofrecer experiencias de juego. Este es el desafío para pensar esta experiencia de práctica en esta situación donde los niños están en sus casas y su maestra y el jardín lo están esperando.

En las tradiciones pedagógicas que han recorrido la historia de la educación inicial, han tenido un lugar importante los materiales en la tarea de educar a niñas y niños, sin detenernos en las diferencias en cuanto a las concepciones de infancia y aprendizaje emprendemos una acotada síntesis. Recordemos que la obra de Froebel proponía el juego como la actividad de mayor desarrollo de los niños y fomentaba la libertad, introdujo una serie de objetos que permitían a los más pequeños experimentar a través de los sentidos y aprender nociones básicas para conocer el mundo. Su plan de enseñanza incorporó los “dones” o regalos, es decir, una serie de materiales con formas geométricas y de diferentes texturas que permitían a los niños explorar y construir distintas formas, orientados por los pasos que da el docente. La tradición italiana recuperó algunos elementos de su obra, las hermanas Agazzi se destacaron en su producción por la creación del museo escolar, que buscó diferenciarse de la idea positivista del museo y se armaba con los objetos que los niños recogían de la naturaleza. María Montessori fue contemporánea, desarrolló un método que promovía la libertad y se apoyaba en determinadas condiciones ambientales, el mobiliario adecuado a la altura de los niños y materiales manipulables por ellos inauguraron espacios menos rígidos para los más pequeños. Decroly propuso un enfoque globalizador a partir de los denominados “centros de interés”, su programa definió dos grandes intereses en la infancia, el conocimiento del niño

y sus necesidades, y el conocimiento del medio, es por ello que en cada centro se agrupaban los contenidos de acuerdo a tres fases del pensamiento: observación, asociación y expresión. Para poner en práctica este programa el procedimiento era el juego y un material preparado específicamente para que este juego sea educativo (Fernandez Pais, 2018)

Es así que los materiales cobran sentido en tanto posibiliten experiencias lúdicas y educativas, la Ludo caja tiene como eje central instalar el protagonismo del juego como un modo de acercar una porción de cultura (Sarlé, 2013).

Trabajo colectivo entre Profesorados

Nuestra Facultad cuenta con un amplio abanico de propuestas de formación docente en diferentes campos disciplinares, por consiguiente, en ella habitan variedad de historias e identidades que la configuran como espacio heterogéneo, rico y complejo. En esta trama se fueron tejiendo vínculos entre diferentes profesorados y esta propuesta involucra a los Profesorados de Educación Inicial y al Profesorado de Educación Especial, con el horizonte común de una formación docente integral. Consideramos de gran valor la articulación intercátedra e intercarrera para iniciar la construcción de un trabajo colectivo como futuras docentes y maestras orientadoras que compartirán ámbitos profesionales, para ello es necesario tender puentes desde la formación docente, siendo este un gran desafío.

Partiendo de que la Educación Especial es una modalidad que atraviesa todos los niveles del Sistema Educativo, entendemos que es fundamental pensar propuestas en pos de la inclusión educativa desde la Formación Docente. Sostenemos que esta modalidad no es mera auxiliar, sino que coproduce junto a docentes de diferentes especialidades dispositivos que habiliten trayectorias integrales, y que como en este proyecto, permitan acerca y acompañar las trayectorias educativas de niñas y niños que con intermitencias se encuentran realizando el Jardín de Infantes.

Al mismo tiempo, iniciamos también hacia el interior del profesorado de Educación Inicial, una comunicación con docentes de las diferentes Didácticas y de otros espacios curriculares como taller de Jardines Maternales, Educación para la Salud, taller de Educación Sexual y de esta manera, se fueron sumando otros espacios de cátedra al proyecto de Ludo caja. Con la intención de trabajar conjuntamente en el acompañamiento de la Planificación y construcción de la Ludo caja.

De esta manera, el proyecto se fue ampliando, docentes y estudiantes se fueron sumando creando un verdadero trabajo colaborativo. Nos planteamos como principales objetivos; iniciar un trabajo de vinculación entre la Facultad y las instituciones educativas; fomentar la participación intercátedra, con acciones integradoras para la producción de los materiales lúdico-pedagógicos; llevar a cabo acciones que promuevan la formación de docentes comprometidos con lo social y lo educativo y la de un docente ludoeducador; que las estudiantes futuras educadoras elaboren una propuesta educativa, en este contexto de aislamiento, poniendo al Juego como eje central.

Para seguir pensando

El proyecto Ludo caja nos permite ampliar los espacios curriculares, establecer diálogos intercátedras y aun en el contexto que nos encontramos, llegar al territorio a las instituciones educativas y de alguna manera poner en vínculo pedagógico a estudiantes e infancias. Dicho proceso involucró la profundización y apropiación de los contenidos específicos de la práctica, que se fue sosteniendo con la mediación docente, tutorías virtuales, lecturas y trabajo en equipo interdisciplinar.

A la vez conocer las voces de quienes se encuentran desempeñando tareas en territorio, como así también aquellos intelectuales que expresan su mirada reflexiva de la realidad colaboró para que las estudiantes puedan comprender y a pensar creativamente en las posibilidades de esbozar una educación más justa e inclusiva para todas las infancias.

En este sentido, involucrar a distintos actores en la temática planteada por el proyecto, es enriquecedor para todos los participantes ya que la sala de jardín deja de ser un espacio ideal o hipotético para las estudiantes y asume una realidad diversa por los diferentes contextos y las desigualdades que deja al descubierto la situación que vivimos. Ante el confinamiento, y las desiguales formas de afrontarlo, pensamos la Ludo caja como una forma de cobijo ante la incertidumbre generada por la pandemia. En este sentido nos vemos interpeladas por Perla Zelmanovich (2012) cuando se pregunta por el lugar de la docencia y los adultos ante las infancias y juventudes, frente al desamparo plantea que el recurso de dar sentido posee una fuerza vital que ejerce una función de *velamiento*, velo que permite aproximarnos a los hechos sin sentirnos arrasado por ellos, no a modo de engaño o mentira sino como la distancia necesaria que habilite condiciones mínimas de posible subjetivación de la realidad;

> "(…) una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de las mismas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido." (Zelmanovich, 2012:2)

Consideramos que ofrecer esta caja de juegos puede oficiar como una escena lúdica que atempere estos tiempos de profunda desigualdad, y el amasado de su elaboración al interior del profesorado también lo fue.

Para nuestras estudiantes, que comienzan a realizar sus primeros pasos en las práctica en esta particular situación de aislamiento el proyecto de Ludo caja constituyó, una verdadera experiencia de sostén en sus trayectoria de formación ya que se comprometieron, se apropiaron con empatía de los testimonios de las entrevistadas, lo que les permitió transitar los primeros procesos de construcción de las planificaciones de los juegos, las vinculaciones con lo disciplinar, la enunciación de consignas y la producción de la Ludo caja como experiencia educativa a la distancia.

Bibliografía

Fernandez Pais, M. (2018). Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI. Rosario: Homo Sapiens.

Sarlé, Patricia (2012) Juego y Educación Infantil. Fundación Navarro Viola. Buenos Aires.

Sarlé, Patricia (2013) Lo importante es Jugar…cómo entra el juego en la escuela. Homosapiens. Rosario

Zelmanovich, P. (2012) Contra el desamparo.

“Leer literatura en la escuela en tiempos de aislamiento”

Una propuesta de enseñanza de Lengua y Literatura en la educación secundaria

Autores/as:

Prof. Romina Tribó romina.tribo@bue.edu.ar

Prof. Mercedes Peralta maría.peralta@bue.edu.ar

Prof. Adán Faryno adan.faryno@buen.edu.ar

Institución**:** *Escuela Técnica N°36 DE XV - Ciudad Autónoma de Buenos Aires*

Resumen (Abstract): *Leer literatura como experiencia estética en la escuela nunca ha sido una tarea simple. Pero, si construir este espacio para la lectura ya era difícil dentro de cualquier aula de cualquier escuela secundaria hasta hoy, el año 2020 nos vino a traer nuevos desafíos: ¿Cómo lograr transmitir la experiencia de leer en un contexto de aislamiento en plena pandemia? Y sobre todo, cómo presentar la lectura literaria sin encadenarla a la obligatoriedad escolar en un contexto virtual y en el medio de una pandemia. Presentamos aquí algunas de las ideas que llevamos adelante los profesores de Lengua y Literatura en la escuela secundaria en la virtualidad; clubes de lectura, aulas virtuales, clases sincrónicas y asincrónicas, redes sociales y todo lo que fue surgiendo a lo largo de los meses para acompañar a nuestros estudiantes en la continuidad pedagógica y con el objetivo de potenciar el encuentro de los lectores/alumnos con la Literatura, convencidos de que, en tiempos de incertidumbre, el arte es una forma de resistencia.*

Palabras clave: *Lengua y literatura – Escuela secundaria – Club de lectura – Literatura con adolescentes*

“La lectura es un arte que más que enseñarse
se transmite en un cara a cara”
Michele Petit

Leer literatura en la escuela (en pandemia)

Leer literatura como experiencia estética no es sencillo de enseñar, y no hay estrategia pedagógica o teoría de la lectura que reemplace la fuerza de un profesor leyendo con y para sus estudiantes. Pero, si construir este espacio para la lectura ya era difícil dentro de cualquier aula de cualquier escuela secundaria hasta hoy, el año 2020 nos vino a traer nuevos desafíos: ¿Cómo lograr transmitir la experiencia de leer en un contexto de aislamiento en plena pandemia? ¿Cómo hacer pasar la voz entusiasta por un audio de WhatsApp? ¿Cómo lograr ese “cara a cara” en la soledad de un Classroom?

Además, la lectura literaria convive en la escuela “enganchada” a un espacio curricular (Lengua y Literatura/Prácticas del lenguaje) que no escapa a la obligatoriedad que presenta cualquier otra tarea escolar: leemos por obligación, porque el profesor lo exige/pide/propone/suplica, porque “hay que leer”, porque “hay que poner una nota”. Rara vez somos libres para leer en la escuela, difícilmente alguien nos explica por qué o para qué leemos literatura. Y los profes, que sabemos que esta experiencia no debería plantear exigencias ni imponer modos de lectura en trabajos prácticos kilométricos, nos vemos en la encrucijada de ofrecer sin obligar, de tomar las riendas de la mediación sin censurar, invitando, pero también hablando de compromiso y responsabilidad con las tareas/actividades/trabajos/pruebas/evaluaciones. Detenernos en este tipo de perplejidades nos aleja aun más de nuestro propósito, pero a la vez, entendemos que son discusiones que hay que seguir dando. Tuvimos que hacerlo en la virtualidad y en el medio de una pandemia.

Fue así como, en un contexto inverosímil, tuvimos que volver sobre nuestras prácticas pedagógicas y sobre todo aquello que creíamos saber para

ponerlo en cuestión. Desde el principio supimos que queríamos correrno de la idea tradicional de la lectura como comprensión, fácil de medir y, por lo tanto, de evaluar, y en cambio, potenciar el encuentro de los lectores con la Literatura, convencidos de que, en tiempos de incertidumbre, el arte es una forma de resistencia.

En esa búsqueda de acercarnos a los chicos y acercarlos a ellos a la lectura, recién comenzado el aislamiento, cuando todavía no sabíamos cuánto podía durar esta situación ni imaginábamos lo que iba a venir, decidimos poner en marcha un club de lectura virtual a través de Instagram. La propuesta se llamó **"Doce cuentos en doce días"**[1], y los profes de Lengua y Literatura invitamos a todos los alumnos de la escuela a leer el libro de la escritora argentina Mariana Enríquez**, "Las cosas que perdimos en el fuego"**, que había sido liberado por la editorial Anagrama y podía circular entre los lectores de manera gratuita en formatos digitales. La participación fue libre y abierta a todos: "Quedate en casa leyendo, nosotros te acompañamos". Cada día a las 20, durante doce días, comentamos un cuento, en vivo por Instagram.

La experiencia resultó enriquecedora y nos mostró las enormes posibilidades que ofrecían los cuentos de Enríquez para conversar e invitar a la discusión literaria, pero el desafío no tuvo la respuesta que esperábamos. La participación fue algo tibia y no llegamos a muchos chicos, tal vez no sentían que aquello también era "la escuela".

[1] Video de invitación: https://www.youtube.com/watch?v=zolGXQPozHg

Sin duda, el poco entusiasmo tuvo que ver además con el clima enrarecido y una situación que nos excedía a todos, pero lo positivo fue que nos sirvió para despertar la siguiente idea. Solo teníamos que hacer entrar estos cuentos perturbadores, actuales y tan increíblemente escritos en el formato escolar (como una tarea) y darle espacio a la aventura de leer en comunidad (pero aislados), en la escuela (pero en la virtualidad).

Refundar el aula

Decidimos seguir con el “Club de lectura semanal”, esta vez con nuestros alumnos del ciclo superior y conformamos dos grupos: uno con todos los cuartos años y otro con los quintos. Cada grupo en un aula virtual (Classroom), desde donde se irían subiendo algunas preguntas a modo de “trabajo práctico” y al mismo tiempo, estableceríamos un encuentro semanal, ya no en Instagram sino vía Meet porque nos permitía una mejor interacción. Podemos decir que le dimos a la idea un formato escolar, más reconocible por los chicos y cercano a lo esperable. No lo llamamos al principio “Club de lectura” sino Aula de Lengua y Literatura. Y fue suficiente, rápidamente se registraron y comenzaron a leer.

No todo resultaría tan simple, en esta “Aula de Lengua y Literatura”, queríamos sobre todo priorizar la práctica compartida de leer antes que las actividades destinadas a medir la comprensión, algo que tiene sus complicaciones, sobre todo para los estudiantes, tan acostumbrados a este tipo de vinculación con la literatura. Pero decidimos no retroceder ante las

adversidades y a la vez cumplir con los expectativas y requerimientos escolares. Nuestro objetivo quedó planteado más o menos así:

"Que cada estudiante logre leer en comunidad, un libro de cuentos de terror contemporáneo, desafiante y distinto, en espacios virtuales de lectura sostenida y significativa, para hacer crecer sus habilidades lectoras, mediante la invitación a tomar la palabra en encuentros sincrónicos, para avanzar en el conocimiento de algunos recursos de la teoría literaria y de paso garantizar la continuidad pedagógica, en el marco de la materia Lengua y Literatura, en medio de una Pandemia mundial".

Cuentos de terror, cámaras apagadas y micrófonos muteados

Todo empezó con una clase asincrónica que grabamos y subimos a YouTube en la que los profesores presentábamos a la autora, explicando qué es lo que nos resultaba interesante del libro lo que podíamos esperar de estos relatos.

Abordar el terror como género nos pareció que podía ser atractivo, pero lo que más destacamos al momento de presentar el libro de Mariana Enríquez fue, por un lado, que se trataba de una autora contemporánea, que podías encontrar y seguir en Twitter o en Facebook, que su libro había sido publicado apenas en 2016, y que sus cuentos de terror no tenían nada de predecibles, que no eran los "típicos cuentos de terror" sino que podían asustar por la proximidad y cercanía de sus historias, tanto o más que una serie o una película. Junto con esa primera clase, subimos a las aulas virtuales entrevistas a la autora, recomendaciones de bookTubers, el libro en formatos digitales y el plan de lectura. Por último, establecimos un espacio virtual a través de la plataforma Meet

para encontrarnos semanalmente, conversar, leer y releer juntos y partió la invitación.

La “experiencia Meet” con adolescentes fue bastante parecido a una de terror: cámaras apagadas, micrófonos *muteados,* voces detrás de una sombra y poca participación en el chat fueron las constantes en cada encuentro. Sin embargo, cada sesión se desarrollaba de manera fluida, como una conversación entre conocidos (los profes) que hablaban sobre lo que habían leído y comentaban sus impresiones y descubrimientos. Sin la obligación de participar, poco a poco, los chicos se fueron animando a dar también sus opiniones y a veces, como una ofrenda, a prender los micrófonos y las cámaras.

La riqueza expresiva de los relatos de Mariana Enríquez funcionó como verdadero disparador de comentarios de todo tipo. Casas misteriosas, personajes deformes y sobre todo mujeres contando historias cercanas y reconocibles en un lenguaje coloquial pero directo y muy descriptivo fueron los aspectos que más se destacaron desde las primeras lecturas.

Una de las características del libro que resultó más sugerente y perturbadora fue la idea de que lo terrorífico irrumpe en espacios reconocibles, familiares (barrios y calles de Buenos Aires, ciudades argentinas). En “El chico sucio”, por ejemplo, una mujer cuenta que en el barrio de Constitución “*en el estacionamiento en desuso de la calle Solís había aparecido un chico muerto. degollado. Habían colocado la cabeza a un costado del cuerpo. A las diez se sabía que la cabeza estaba pelada hasta el hueso y que no se había encontrado pelo en la zona…”*. La realidad se presenta en toda su crudeza y es descripta con una precisión estremecedora. Las tramas de estos cuentos, además, suelen estar atravesadas por otras violencias, menos obvias, más naturalizadas: la vida en la calle, el abandono de la niñez, la droga, la prostitución y el delito. En definitiva, unos cuentos de terror que nos pusieron a pensar, sin buscarlo,

en las realidades de los distintos barrios de Buenos Aires y propiciaron la conversación más allá de la ficción, sobre temas como la inseguridad, las adicciones o la desigualdad social.

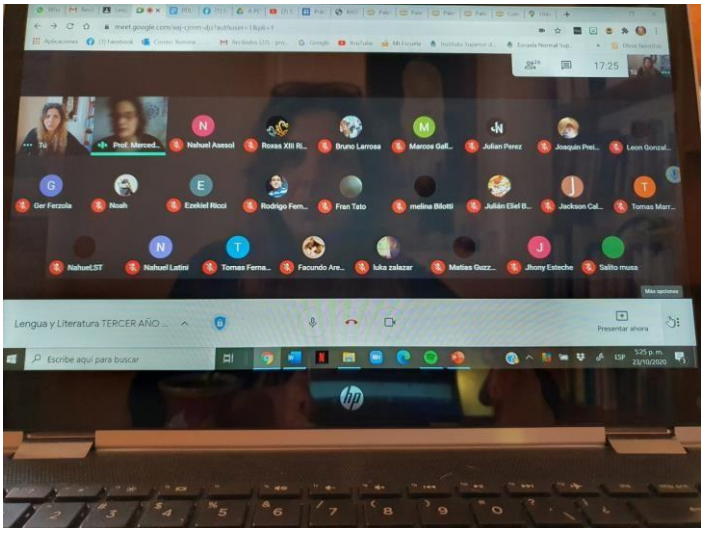
Lo macabro, lo extraño, lo monstruoso, lo deforme, lo terrorífico, se mueven, ya no en un mundo de fantasía, sino en la más absoluta y reconocible realidad. Viajan en subte, nos miran de frente y nos dan la mano, *"un apretón breve y mugriento",* como el del chico sucio, que ni nombre tiene, que da asco, que da pena. Es el efecto de miedo por identificación o por cercanía. La exclusión social, la pobreza, las enfermedades mentales, el suicidio, el machismo, el femicidio, los asesinos seriales, las relaciones tóxicas o violentas, el miedo no están solo en los cuentos, están ahí en nuestro barrio, a la vuelta de una esquina, acechando. Y es que para Enríquez "*traducir el terror es trabajarlo desde el realismo y usar cosas que nos den miedo a todos por algún motivo cultural, político o psicológico"*[2]*.* El miedo está, sin dudas, en lo real.

Esas voces detrás de una foto

Semana a semana, la conversación literaria en el entorno virtual nos tuvo como protagonistas a los profesores, que hablábamos de manera informal sobre lo que habíamos leído. Lo hacíamos entre nosotros y frente a un montón de fotos en la pantalla. Como lectores expertos, hacíamos visibles los procesos de construcción de sentidos, mencionábamos los distintos recursos narrativos presentes en los textos y compartíamos las conexiones que cada cuento tenía con el anterior: narradores misteriosos o ambiguos, elipsis, elementos que anticipaban el final o que se repetían, asociaciones temáticas, etc. A veces, volvíamos sobre algún fragmento y llamábamos la atención sobre aquellas características que marcaban continuidades y que de algún modo iban conformando el estilo narrativo.

Durante dos meses, leímos para los chicos, grabamos algunos cuentos y se los enviamos por audios de WhatsApp, subimos videos a YouTube o al Classroom para después conversar sobre lo que habíamos leído o

escuchado leer. En los espacios de socialización, muchas veces nos encontramos con las frases “Esta historia no me gustó”, “No sé qué quiso decir esta mina” o la siempre clásica “Yo no entendí nada”. En la escuela es común que los lectores/alumnos busquen en el cuento un sentido que se supone que está ahí puesto por el autor o expresen sus enojos y desacuerdos con la aparición de algún elemento inesperado dentro de la trama o con el final de alguna historia que se resuelve contradictoriamente. Sin embargo, estamos seguros de que es una oportunidad cada vez que aparecen estas ideas



en los adolescentes, y por eso quisimos evitar en todo momento la tentación de medir desde parámetros didácticos únicos los sentidos de los textos y huir de las ideas de que “lo que hay que leer en el cuento es lo siguiente” o “este es el tema del cuento” o “el autor quiso decir”. Explicitamos estas nociones de plurisignificatividad de la literatura para dar seguridad y habilitar todas las voces.

[2] Enríquez, Mariana (2016) entrevista en Página/12 https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4- 38447-2016-04-04.html

Con el correr de las clases, nuestros lectores/alumnos aprendieron que no hay un solo modo de entender y que, de alguna manera, siempre entendemos algo, aunque ni nosotros sepamos cómo llegamos a ciertas interpretaciones. Tímidamente fueron prendiéndose los primeros micrófonos y se animaron a participar.

Propusimos también algunas consignas de escritura que pudimos trabajar en forma de "taller" a través del Classroom y los documentos en línea. La primera consigna fue libre, consistía en escribir a partir del título: **"Un cuento de terror en Zoom"**, podía ser la clase de Lengua y Literatura o cualquier otro encuentro espeluznante en espacios virtuales, pero debía contener los rasgos del género que habíamos estado trabajando durante las clases. La otra consigna fue más lúdica, creamos un formulario de Google, con unas **"Instrucciones para escribir un cuento de terror"**, en el que cada escritor debía elegir de entre las opciones que le ofrecía el formulario e ir completando cada punto para, al terminar, con la información resultante, escribir un cuento con su comienzo, desarrollo y final. Como resultado "*Al final de la actividad tendrás un cuento de terror listo para enviar, compartir y asustar".*

Las producciones fueron desparejas, pero en casi todos los casos pudimos volver sobre los textos para completar, corregir y reformular.

Compartimos la idea de que nos formamos como lectores y escritores a través de la participación misma en los actos de leer y escribir, pero es a través de la experiencia compartida y de la interacción con otro como aprendemos a desarrollar una relación positiva con estas prácticas.

Otros recorridos

Para los terceros años propusimos un recorrido diferente: cuentos fantásticos. Comenzamos con Edgar Allan Poe y seguimos con los escritores argentinos: Silvina Ocampo, Julio Cortázar y Jorge Luis Borges. Cada semana subimos un cuento, un cortometraje, una pregunta, un texto, un video… y nos encontramos por Meet para conversar sobre lo que leímos. Siempre apostando a la lectura literaria, actualmente propusimos la lectura de una novela. Ya tenemos algo de experiencia, y pensando en aquellos que les cuesta más engancharse, estamos leyendo cada semana un capítulo y lo subimos a YouTube. Los videos circulan por whatsapp, vía Classroom o por correo. En este momento, tenemos ocho divisiones leyendo, grabando capítulos y participando en encuentros virtuales y foros de debate.

El objetivo que nos planteamos fue siempre el mismo: ofrecer la experiencia de leer antes que enseñar literatura. Posiblemente, hayamos terminado enseñando literatura mientras leíamos y escribíamos juntos. Si aprendieron, no podemos saberlo ¿Cómo medir el éxito o el fracaso de las distintas propuestas en el contexto que nos tocó transitar? Sin embargo, estamos seguros de que encontramos un camino y tenemos una idea de hacia dónde queremos ir. Y sobre todo, sabemos que este modo de enseñar se construye poniendo el cuerpo (y la voz).

Democratizar la práctica de la lectura, mostrarla, vivenciarla, ofrecerla como un desafío es hacerle saber a nuestros chicos que esa actividad “antigua”, “poco actual”, “lenta”, es también para ellos., y sobre todo que no estarán solos que sus profesores estaremos allí para acompañarlos, que buscaremos la manera de llegar hasta ellos para leerles con entusiasmo y compartir la experiencia, aunque hoy sus cámaras estén apagadas, sus micrófonos muteados y sus silencios hablen por ellos.

Jornada Nacional de Formación Docente

Eje 4. Experiencias y trayectorias educativas en contextos diversos

Trabajos seleccionados.

“Enseñar en tiempos de distanciamiento social a los distanciados de siempre”

Díaz, Carla Cecilia: carlaceciliadiaz@gmail.com

Prof. en Inglés/

Heredia, María Isabel: isabelheredia44@gmail.com

Prof. en Historia

Docentes del Nivel Secundario de la Escuela ubicada dentro del Penal de Villa Urquiza. Modalidad de Educación en Contexto de Encierro. Dirección de Jóvenes y Adultos. Tucumán

ABSTRACT: En el presente trabajo abordaremos cuáles son las estrategias pedagógicas planteadas para garantizar el proceso educativo dentro del Penal de Villa Urquiza en la provincia de Tucumán durante la pandemia de Covid 19 que atraviesa la sociedad argentina y el mundo entero. Asimismo, se presentarán las dificultades y las particularidades que marcan esta labor a la hora de intentar garantizar un derecho universal dentro de la Modalidad de Educación en Contexto de Encierro.

Palabras Claves: Pandemia- Educación en Contexto de Encierro- Estrategias.

Modalidad de Contexto de Encierro en Tucumán:

El centro penitenciario de Villa Urquiza es un edificio que está próximo a cumplir 100 años. Cuenta con 5 unidades distribuidas por todo el predio. Hasta finales del año 2019, cada unidad contaba con un grupo de docentes que dictaban clases de educación primaria, incluida alfabetización, educación secundaria, nivel superior y talleres de formación profesional en diversos espacios, tales como la capilla, galería, talleres o comedores. Para este ciclo lectivo, dado que en noviembre del año pasado se inauguraron dos establecimientos educativos con sus respectivas aulas, baños, oficinas y bibliotecas, los estudiantes iban a ser divididos en las mismas de acuerdo a la cercanía y a disposiciones específicas del servicio penitenciario[1]. Debido a la pandemia, no fue posible para los docentes y personal administrativo de la escuela sede (Escuela de Oficios Belgrano) ingresar al centro penitenciario y dar clases en los nuevos establecimientos.

La educación en la cárcel como en los demás centros de detención de la provincia se garantiza a través de la Modalidad en Educación en Contexto de Encierro dependiente de la Dirección de Jóvenes y Adultos y Educación No Formal del Ministerio de Educación de Tucumán. Dicha Modalidad cuenta, además del Penal de Villa Urquiza, con centros educativos en el Penal N°3 para varones en la ciudad de Concepción, el Centro Penitenciario para Mujeres “Santa Esther”, el Instituto de Corrección para Menores “Julio Roca” y el Centro de Rehabilitación para personas con consumo problemático “Las Moritas”

Introducción

Nos encontramos presentándonos a ustedes, como docentes del nivel secundario de una modalidad que, a pesar de encontrarse entre muros y distanciada de la sociedad, nunca está ajena a la situación actual. Nuestros nombres son Isabel Heredia y Carla Díaz y somos docentes de Historia e Inglés respectivamente de la escuela que funciona en el Centro Penitenciario Villa Urquiza, ubicado en la capital tucumana; escuela que hemos apodado “N° 1” ya que el edificio fue inaugurado en noviembre del año pasado y que debido a la situación pandémica este año no pudimos ingresar al penal para debatir con los estudiantes un nombre apropiado para la misma. Este pequeño detalle da cuenta de dos cosas que resultarán claves para comprender la importancia de la actividad educativa en la Modalidad de

[1] Para más información: https://www.lagaceta.com.ar/nota/835331/actualidad/abren-escuela-nueva-corazon-carcel.html
https://comunicaciontucuman.gob.ar/2019/11/mejoras-en-el-penal-de-villa-urquiza-para-garantizar-la-educacion/

Educación en Contexto de Encierro. Primero, ingresar al penal es hasta el momento el único camino para poder estar en contacto con nuestros alumnos, y segundo, la escuela, el aula y las clases son tiempo y espacio de los estudiantes; es el lugar donde ellos tienen voz y letra, donde crecen, donde aprenden, pero por sobre todo, donde se garantiza el derecho al acceso a la educación y es justamente a través de este derecho universal que se busca promover la igualdad, la inclusión y el desarrollo integral de nuestros estudiantes.

La pandemia no solo ha cambiado nuestra rutina y ha puesto en jaque nuestra práctica pedagógica, sino que también nos ha empujado a un proceso de prueba y error para el cual no hemos podido planificarnos. Así como cada modalidad educativa presenta sus particularidades a la hora de desarrollarse en estos tiempos impredecibles, la complejidad de enseñar en contextos de privación de la libertad nos pone a prueba día a día, no solo como docentes y como agentes del estado que buscan garantizar derechos sino también como personas comprometidas con los derechos humanos.

Desarrollo

Dicho está que esta pandemia nos ha llevado a buscar nuevas estrategias y metodologías para poder garantizar el acceso a la educación. Como actores del sistema educativo nos encontramos en medio de un tsunami de información, de ideas, consejos y también de cuestionamientos y preocupaciones. Ahora bien, como miembros de una escuela de contexto de encierro, esos cuestionamientos y preocupaciones estuvieron ligados a una pregunta clave: ¿Cómo podíamos garantizar la permanencia dentro del sistema educativo a los estudiantes privados de la libertad? La línea de tiempo de nuestro plan de acción cuenta con tres herramientas distintas, cada una con sus limitaciones particulares. Durante la primera parte, recurrimos a la impresión de cuadernillos en las cuales se incluían clases de las materias que se dictan dentro de la modalidad[2]. Al comienzo del segundo cuatrimestre, incorporamos la posibilidad de que los estudiantes nos escuchen por una radio local (Radio Contacto 107.5) y por el último, luego de ser avalados por una disposición judicial, se intimó al servicio penitenciario a prestar insumos tecnológicos para el acceso a clases asincrónicas presentadas en videos.

La introducción de cuadernillos A4 repartidos en pequeños grupos de estudiantes y los videos compartidos en pendrive por los miembros del servicio penitenciario tuvo

[2]De las 7 materias que incluye el nivel secundario en la resolución N° 127 del CFE, en Villa Urquiza solo se dictan 5: Matemáticas, Cs. Naturales, Cs. Sociales, Inglés y Lengua. Tecnología y Producción de Bienes y Servicios no cuentan con docente titular, ya que eran previamente dictadas por docentes correspondientes al plan FinEs, plan cuya continuidad se dio de baja en la provincia de Tucumán.

la mera finalidad de lograr presentar a los alumnos contenido curricular basándonos en el aprendizaje por medio de situaciones problemáticas según la Resolución Ministerial N°1831. Por su parte, las clases por radio, que se dictan una vez por semana, buscan establecer un pequeño vínculo con los estudiantes. Al vernos imposibilitados de cualquier tipo de contacto presencial, se dictan consignas generales que apelan más a lo sentimental que a lo pedagógico; a través de este medio de comunicación masivo, se intenta recuperar aquellos hábitos que constituían nuestro quehacer cotidiano docente dentro del penal y que forman parte de la memoria colectiva de la escuela.

Sin embargo, estos tiempos turbulentos también han acentuado las desigualdades que diferencian a un estudiante de otro. Si ya es difícil para un alumno de una escuela extramuros adaptarse a las nuevas metodologías, imaginemos cómo sería esta realidad para un alumno de contexto de encierro que, lamentablemente dadas las circunstancias, una vez más vuelve a quedar excluido del sistema. En mayo de este año, Flavia Terigi (2020) ya había planteado esta problemática y puesto el acento en que la pandemia, además de crear nuevos desafíos para la comunidad educativa, había profundizado situaciones que ya conocíamos. En este caso, la desigualdad ya estaba presente desde antes. ¿De qué desigualdad estamos hablando? Enseñar en un contexto de encierro implica muchas veces no contar con un espacio propio, pedir prestada la capilla o el comedor, no contar con los insumos tecnológicos necesarios, ni siquiera teléfonos celulares propios ya que quedan guardados en la requisa, no disponer de nuestro tiempo, muchas veces interrumpido por situaciones ajenas a la escuela, no disponer de nuestros alumnos, muchas veces castigados por el servicio penitenciario ni disponer de mobiliario o insumos. La dinámica de trabajar en contexto de encierro encierra, valga la redundancia, una característica particular: la actividad educativa está íntimamente ligada al servicio penitenciario, la escuela va a la cárcel. Por este motivo, la trayectoria de los estudiantes y el quehacer docente dentro de un servicio penitenciario, es muchas veces el resultado de un proceso complejo de negociaciones entre lo educativo y lo penal, con aciertos, limitaciones y tensiones. Esta particularidad da cuenta de que muchas veces, como docentes, lejos de poder prever acontecimientos propios de una escuela, podemos encontrarnos con situaciones que, aún no relacionadas con ella, marcan nuestra tarea. Es decir, que sumado al hecho de que nuestras propuestas no pueden ser 100% efectivas, la cantidad de cuadernillos no es suficiente para la población educativa, no todos cuentan con elementos de trabajos y no reciben visitas para poder pedirlos o no todos escuchan la radio o tienen un aparato electrónico, nos encontramos a que el manejo de un penal responde a un conjunto de normas que no suele contemplar el calendario académico y a cuestiones de recursos humanos y materiales que escapan al sistema educativo. Si inclusive, dictando clases presenciales debemos adecuarnos a determinadas

medidas, en épocas epidémicas, no es posible contemplar cómo se lleva a cabo el manejo de nuestros recursos, lo cual creemos que, sumado a las vicisitudes propias del entorno y la situación actual, puede justificar la lentitud del proceso de enseñanza dentro del Penal de Villa Urquiza.

En este sentido, merece destacarse la situación delicada que están atravesando las personas detenidas en general. La pandemia además de afectar la integridad física, hace estragos en el ánimo y psiquis. ¿Cómo se encontrarán nuestros alumnos? ¿Están en condiciones de aprender? son los interrogantes de todos los y las docentes cada vez que preparamos una clase para ellos. La emergencia sanitaria puso una vez más en evidencia que las cárceles en toda Argentina están desbordadas, que las condiciones de higiene no son las adecuadas y que la mayoría de las veces no llegan los elementos básicos de supervivencia. Por eso cuando la primera medida ante la pandemia fue cortar las visitas, la reacción inmediata fue resistirla. Sabemos que la prohibición del ingreso de las familias implica también la suspensión de provisiones, de remedios, de elementos de aseo personal, etc. y lo más importante, queda trunco la continuidad con el principal sostén emocional y afectivo. Podría decirse que los alumnos privados de su libertad ya de por sí viven bajo condiciones de aislamiento social, pero esta pandemia los ha despojado de manera especial a ellos ya que se ha interrumpido el contacto con sus seres queridos, sus principales pilares.

Entendiendo que la situación educativa no es fácil, frente a este panorama redescubrimos la importancia del vínculo pedagógico que habíamos establecido con nuestros alumnos. Si bien la virtualidad y las tecnologías nos permitieron cumplir en cierta forma con nuestra labor y continuar con el curriculum previsto a principio de año, nos vimos privados de la esencia humana de la docencia, tal como la afectividad instantánea, y también de actividades que formaban parte de la misma. Talleres de teatro y arte, trabajos de investigación para las instancias de la feria de ciencia, actos escolares y muestras de trabajos grupales se vieron interrumpidos dejando a nuestros alumnos sin la posibilidad de hacer uso de un espacio de expresión y de distintas propuestas que apelan al desarrollo integral de los seres humanos.

Si bien, como venimos detallando, hemos desplegado diversas estrategias para llegar a nuestros alumnos, estamos como sostiene Rivas, en la *“era de la educación sin rostros*”: ya no vemos los rostros de nuestros estudiantes, se ha interrumpido la presencialidad, se han perdido las miradas, los gestos, el lenguaje corporal. Fue una ruptura de todos los esquemas y de la identidad que construimos con ellos. Cabe destacar también que gran parte de las propuestas pedagógicas que se presentaron en todas las modalidades a lo largo del país para sobrellevar esta situación pusieron énfasis en, por un lado, el acceso a la virtualidad y por otro a la

importancia de la articulación entre familia y escuela, lo cual como desarrollamos anteriormente, no fue posible de garantizar plenamente en el penal hasta el momento. Confiamos en que esta pandemia sea quizá la oportunidad de visibilizar el trabajo que se lleva a cabo en educación en los diferentes lugares penitenciarios y que se pueda elaborar material pedagógico que atienda a estas particularidades.

A modo de cierre:

Sabemos que como dice la voz popular, se hace un camino al andar. Así que a paso lento vamos caminando cuesta arriba. Desde que pusimos un pie en Villa Urquiza y comenzamos a ser parte de la Modalidad de Educación en Contexto de Encierro, nuestras andanzas están marcadas por circunstancias y realidades que lejos están de parecerse a una escuela extramuros y que la hacen única y digna de todo trabajo docente. Que la escuela vaya al penal, como dijimos más arriba, implica también, que más allá de las cuestiones burocráticas del servicio penitenciario, que no se encierra, sino que abre sus puertas a los derechos y a las mejores oportunidades, al pensamiento crítico, a estudiantes empoderados, a docentes que, en pandemia buscan más y mejores herramientas para hacer lo que Rivas denomina “una pedagogía de la excepción”. Porque si de excepción hablamos, seguimos trabajando y luchando para hacer una excepción a la situación de que siempre los excluidos de la sociedad terminan siendo también los excluidos del sistema educativo. Creemos que las crisis son momentos también de oportunidades, por lo tanto, reforzaremos nuestros esfuerzos y compromiso para no reproducir desigualdades y exigir que se garantice el derecho a la educación pese a las adversidades. Seguiremos planteando y replanteando nuestra labor docente para hacer esta escuela, esperanzadas de que nuestras estrategias pedagógicas sean más inclusivas y eficientes, preguntándonos si lo que se hace será alguna vez suficiente para que nuestros estudiantes se conviertan en sujetos de derechos cumplidos, logren culminar el proceso educativo, y por, sobre todo, alcanzar un desarrollo pleno. Orgullosas de ser docentes de esta Modalidad, nos despedimos esperando que pronto podamos encontrarnos con nuestros alumnos, en nuestra querida escuela.

Prof. Carla Díaz.

Prof. Isabel Heredia

Bibliografía

-Dussel Inés (2020), “La escuela que viene” en https://www.youtube.com/watch?v=x-F_OBRqPIo&feature=youtu.be

-Escales, Vanina (2020), “Las familiares de detenidxs somos parte del feminismo popular” en https://latfem.org/las-familiares-de-detenidxs-somos-parte-del-feminismo-popular/

-Gomez Moreno, Federico (2020), “Cuarentena en Villa Urquiza: ¿Qué pasaría si estuviéramos por muchos años en la cárcel?” en https://lanotatucuman.com/cuarentena-en-villa-urquiza-que-pasaria-si-estuvieramos-por-muchos-anos-en-la-carcel/actualidad/24/04/2020/46680/

-Gonzales Navarro, Irene (2020), “Odio, cárcel y feminismo” en https://lanotatucuman.com/odio-carcel-y-feminismo/actualidad/30/04/2020/46908/

-Rivas, Axel (2020), Pedagogía de la Educación. ¿Cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés

-Terigi, Flavia (2020), “Enseñar y aprender en tiempos de pandemia” en https://www.youtube.com/watch?v=oajX8Ns38_M

Fuentes:

-Ley 26.206: Ley de Educación Nacional (2006)

-Resolución 1831 de “Educación Secundaria con Orientación en Economía y Administración”

Diferencia cultural y lingüística en la Educación Superior: una mirada desde la interculturalidad crítica

Expositores- autores:

Dr. Jorge Spíndola Cárdenas: spindolapo@gmail.com

ISFD 807.

Prof. Lic. Viviana Molina: seuzdos@hotmail.com

ISFD 807.

Prof. Nadia Mori: nadiamori@outlook.com

ISFD 807.

Referencia Institucional:

Instituto Superior de Formación Docente N° 807 “Perito. F. Moreno” Comodoro Rivadavia – Chubut.

Resumen:

Se expone y discute aquí un recorte de la investigación realizada en pandemia en el ISFD 807 de C. Rivadavia, Chubut. Desde la perspectiva decolonial e intercultural que rige la investigación se hacen visibles algunos resultados del análisis del Diseño Curricular del Prof. de Educación Primaria y los datos que arroja una Encuesta Socio- Económica y Cultural a ingresantes a dicho profesorado en el ISFD 807. Del contraste entre ambas fuentes, surgen los hallazgos que aquí se exponen y debaten. A grandes rasgos, se cuestiona la carencia-necesidad de una visión intercultural en el currículo, que proyecta hacia escenarios posteriores y externos una diversidad cultural y lingüística que ya habitamos y nos habita dentro de la formación superior. Entre las consecuencias ideológico- epistémicas de esta carencia, destacamos su doble régimen de *inclusión con subordinación* de la diferencia.

Palabras clave: interculturalidad – diferencia- inclusión/exclusión- subordinación

Introducción

Nos parece pertinente compartir algunos aspectos y hallazgos de una investigación que tiene como eje la interculturalidad en el propio seno de una institución de Nivel Superior en Chubut. Su particularidad ha sido la de proponerse como una investigación territorializada en el primer año del Profesorado de Educación Primaria del ISFD 807 de C. Rivadavia y, desde esta localización, observar y describir las fricciones de la diferencia cultural y lingüística en esos procesos. Dicha *diferencia* surge como un dato relevante en esta ciudad, vinculado con los intensos procesos migratorios de provincias del norte y países limítrofes, en un contexto de economía primaria extractivista del petróleo y sus movimientos económicos adyacentes, con cierto auge en los últimos años, particularmente desde 2003.

La *diferencia cultural y lingüística* es tratada aquí desde una *perspectiva intercultural* (Walsh, 2010) que interroga tanto al Diseño Curricular del Prof. de Educación Primaria como a algunas de nuestras prácticas académico-discursivas. Ideas claves que ilustran nuestra actividad de interrogación por esa *diferencia y sus fricciones*, se refieren a la tensión entre *heterogeneidad-homogeneidad cultural, lengua y formatos estándar-variación lingüística, legitimidad-ilegitimidad* de saberes previos. Tensiones que *marcan* la experiencia de las y los ingresantes y su tránsito por la formación académica, atravesada por fuertes dispositivos de subjetivación monoculturales que revelan persistencias de la *colonialidad del saber* (Castro Gómez, Santiago, 2007) en nuestro sistema educativo de nivel superior, ya por desconocer, invalidar o poner en escaso valor esa identidad cultural y lingüística de diferencia que portan y *son* las y los estudiantes.

1. Encuesta virtual socio-cultural-educativa a ingresantes al Prof. de Educación Primaria ISFD 807 - Ciclo 2020

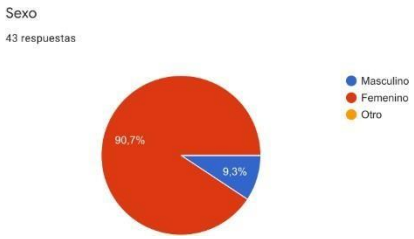
Encuesta realizada entre abril y mayo de 2020 en plena situación de ASPO por la Pandemia de COVID 19. Respondió voluntariamente un 20 % aproximado del total de ingresantes al Profesorado. Un promedio que hubiéramos querido que fuera más alto pero el diverso nivel de acceso al universo digital y las condiciones de contexto ya conocidas no nos permitieron llegar a más estudiantes. El objetivo aquí es describir e interpretar sólo algunos datos relevantes, desde nuestra perspectiva intercultural, a la luz de las evidencias

de diferencia social, cultural y lingüística de las y los ingresantes. Datos que hacia el final se cotejan y discuten en contraste con las *representaciones homogéneas o ideales de un sujeto ingresante* que surgen de nuestro análisis previo del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia del Chubut (2014).

Aspectos socio-económicos y educativos generales

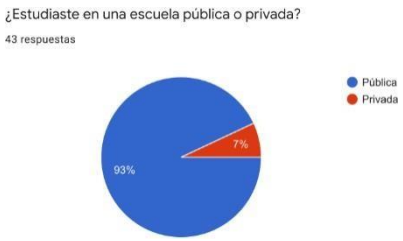
Sexo -Género

Sobre el total de ingresantes encuestados/as:
90,7 % son mujeres



Estudios en Escuela Pública o Privada

93% estudió en la Escuela Pública



Hijos

55,8% tiene un hijo o más de uno

Bienestar y movilidad

Consultados por la cantidad de hs. semanales de trabajo:
Sobre 22 respuestas, 20 afirman trabajar entre 6 y 48 horas semanales

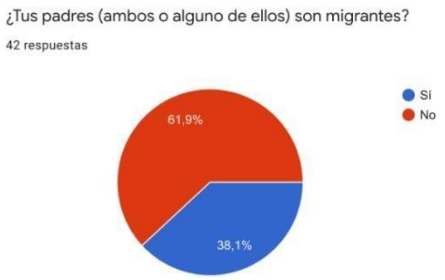
Padres: nivel de escolaridad: Sobre 41 respuestas:

46,3 %: Escolaridad primaria- 36,6 %: Escolaridad secundaria -12,2 %: Escolaridad Superior/ Univ.

Madres: nivel de escolaridad

Sobre 41 respuestas:
46,3 %: Escolaridad primaria- 36,6 %: Escolaridad secundaria- 9,8 %: Escolaridad Superior/ Univ. 7,3 %: No posee estudios escolares

Padres y madres: migración



Sobre 42 respuestas

El 38,1%: migrantes

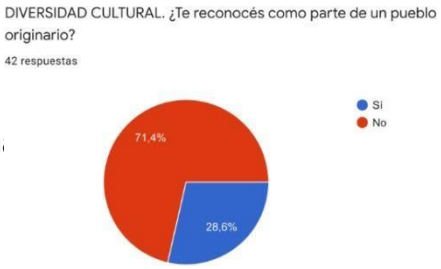
Padres y madres: origen migratorio

Otros países: Chile- Brasil

Otras regiones del país: Provincias del NOA- NEA - Región de Cuyo

Aspectos de diversidad/diferencia cultural y lingüística

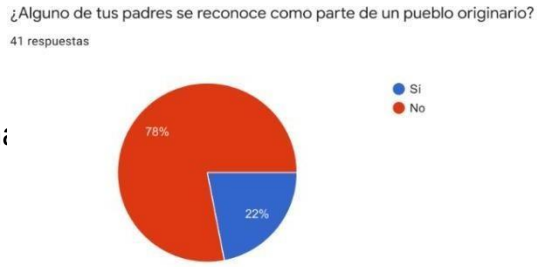
Auto-reconocimientos



28,6%: se auto-reconoce como parte de un pueblo origin

Diversidad/diferencia lingüística: 18,6%: habla una segunda lengua.

Padres y madres: auto-reconocimientos



22%: se auto-reconoce como parte de un pueblo origin

Padres y madres: pueblos originarios

Sobre 10 respuestas: 100% se auto reconoce como parte del pueblo mapuche y/o mapuche-tehuelche

Padres y madres: diversidad lingüística

Sobre el 100% de la encuesta: 7 %: habla otra lengua (guaraní y portugués)

Una breve descripción e interpretación intercultural de los datos

A la luz de las evidencias, podemos inferir y hacer algunas interpretaciones significativas para nuestro enfoque. La mayoría de estas personas dejó pasar -o tuvo que esperar- años antes de encarar el proyecto de acceder a la educación superior, entendemos esto como un logro y no como una carencia: llegan al ISFD 807 luego de una trayectoria vital que implica haber desarrollado estrategias de superación y construcción de expectativas de futuro vinculadas a la Educación Pública. Mayoritariamente se trata de personas que provienen de sectores populares, en buena medida migrantes o hijos/nietos de migrantes, que acceden a la educación pública de nivel superior desde sus trayectos anteriores, también en la Educación Pública. Hay aquí un juego un poder simbólico, particular y persistente de la sociedad argentina, y de sus capas populares especialmente, que confía en la inclusión y movilidad social ascendente del sistema público de educación.

¿Podríamos hablar de un *capital cultural popular*? ¿Podríamos pensar que existe un implícito deseo de solidaridad entre los sectores populares y el sistema educativo público argentino?

Cuando pensamos en un *capital cultural popular vinculado a la educación pública* y su poder simbólico, pensamos en difíciles condiciones objetivas y materiales de origen pero también en trayectorias vitales ricas en experiencias, diversas y complejas en sus construcciones de subjetividad construidas en relación a otros/as desde sus propias relaciones familiares, laborales, sociales, cambios de domicilio, migraciones. Cuando recordamos que el 90,7 % son mujeres, debemos también reponer allí una *dimensión de género* en los sectores populares y sus posibles condicionamientos y estrategias. Cuando pensamos en la dimensión cultural y lingüística de estos trayectos vitales *hacia la educación superior* pensamos también en la pluralidad lingüística que habita y atraviesa en esos diversos espacios y trayectos. ¿Qué negociaciones y percepciones lingüísticas entran en juego entre esa heterogeneidad popular y los hábitos lingüísticos académicos? ¿Cómo es recibida o percibida esa diferencia/diversidad hacia dentro de las instituciones y por

quienes ya estamos en poder de los hábitos culturales y lingüísticos académicos necesarios y aceptados?

Desde mediados de la década del ´90 del siglo pasado, se produce un fenómeno en nuestro país y en el continente que podemos describir como un *giro decolonial de las identidades culturales* de los pueblos originarios. Se trata de un proceso en curso de recuperación del orgullo de pertenencia cultural e idiomática, tras más de un siglo de desautorizaciones, silenciamientos, asignaciones de *identidad otra*, por parte de los estados nación modernos, tras los procesos de ocupación territorial, despojos y genocidios como la llamada *Conquista del Desierto* en Argentina y *Pacificación de la Araucanía* en Chile. En su ensayo "El idioma silenciado", la escritora mapuche Liliana Ancalao define de esta manera ese proceso:

A nuestros abuelos, les tocó ir a la escuela rural y hacerse bilingües a la fuerza. Aunque fue el proscripto de la escuela y los maestros enseñaron a los niños a avergonzarse del idioma que hablaban en su hogar, el mapuzungun siguió vigente. La lengua de la tierra estaba en el aire de la oralidad y "la castilla", en la escritura borroneada de los cuadernos. […] al interior de nuestro pueblo la *política del avergonzamiento* hizo estragos. El mapuzungun pasó a ser un estigma, la marca de inferioridad de quienes ingresaban forzadamente al sistema capitalista, como mano de obra barata. Cuando se cumplieron los 500 años del desencuentro, empezamos a aparecer de entre las matas y cada vez fuimos más regresando a nuestro origen. Haciéndonos visibles. *Mapuche ta iñche* fuimos diciendo para reconocernos y reparar un poco el daño que nos hicieron. (Ancalao, Liliana: 2010)

En el pasado, las prácticas disciplinarias hacia la otredad, contaron con los sistemas educativos de la nación –sobre todo en el nivel primario- como dispositivos poderosos para la homogeneización cultural y el borramiento de las identidades de diferencia, a través de lo que Ancalao, en el mismo ensayo, señala como *políticas del avergonzamiento.* Los datos de diversidad/diferencia cultural que arriba destacamos son una pequeña muestra de este proceso de recuperación del orgullo cultural de los pueblos originarios de *Nuestra América*, como diría Martí. Un detalle relevante en esos datos, indica que es mayor el porcentaje de auto- reconocimiento en los hijos –las y los estudiantes- (28,6%) que en sus padres (22%), fenómeno que se puede leer desde el *giro decolonial de las identidades culturales* como un salto cualitativo de ese

orgullo y las des-estigmatizaciones en las generaciones más jóvenes respecto de sus mayores, más cercanos a los acontecimientos y las políticas mono culturales más duras.

Tras una breve indagación factual respecto de la diversidad idiomática y la presencia del *portugués* en los datos arriba señalados, logramos comprender que se trata del idioma portugués de sectores populares migrantes del NEA en contacto con el portugués del sur de Brasil. Fenómenos de plurilingüismo propios de los sectores sociales fronterizos con derivas como el *portuñol*, lengua franca entre español y portugués, semejante al *spanglish* practicado en la frontera mexicana-estadounidense. Lenguas que, por lo demás, están impregnadas e imbricadas en las heterogéneas prácticas culturales de contacto *entre* lo diverso.

2. Tiempo, identidades y discurso en el Currículo

Toda teoría del lenguaje siempre es tributaria de una concepción del sujeto. (Kristeva, Julia; 1981:49)

Entre las primeras observaciones realizadas al Diseño Curricular notamos un discurso que proyecta una formación docente hacia futuros *escenarios de diversidad,* con énfasis en la preparación de un *futuro profesional* que, como agente democratizador de la cultura, deberá desenvolverse en espacios y realidades sociales complejas. Esa tensión *hacia delante*, propia y necesaria de todo discurso que desde su performatividad de saber-poder debe diseñar y legislar un proyecto de formación, a menudo organiza un presente neutro o *silencioso* respecto del pasado o las posibles trayectorias culturales y vitales de quienes llegan a la formación superior. Dicho en otras palabras, organiza un presente que no problematiza en su seno lo heterogéneo, donde *el pasaje* por los procesos educativos alberga imágenes de futuro y escasea imágenes de pasado:

> Los desafíos actuales de la escuela inclusiva que las políticas públicas promueven, requieren de profesionales que puedan ser sujetos de transformación, que puedan implicar en ello su identidad docente; que se constituyan como mediadores eficaces entre las nuevas generaciones y la cultura, sabiendo que es una forma democratizadora de ocupar la autoridad que la práctica docente conlleva y de distribución justa del conocimiento. (DCJ, 2014:12)

Se proyecta un sujeto de transformación, con una futura *identidad docente* a la altura de *los desafíos actuales de la escuela inclusiva*. ¿La confianza en este proceso de formación *hacia*, necesariamente debe hacer silencio de los *desde*? En principio pareciera que sí, pues no es deber ni injerencia de un Currículo democrático el pasado, o los *desde* de los futuros sujetos de transformación. ¿O sí? ¿El futuro docente en los futuros escenarios de su práctica y desempeño profesional debería tener en cuenta los *desde* de sus alumnos/alumnas? En principio sí, pues el deseo es un *futuro docente* capaz de *incluir* en aquellos escenarios complejos. Sin embargo, esas imágenes de futuro aquí prescinden o al menos silencian *los desde* de esos futuros profesionales con identidades democratizadoras e incluyentes. El futuro docente deberá involucrarse en el

presente/pasado de sus alumnos y comunidades:

-identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos para su actuación docente
-organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza […]
-reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias
-participar en el intercambio y comunicación con los familias para retroalimentar su propia tarea. (DCJ, 2014: 10)

Es como si el discurso curricular imaginara una escuela de nivel superior que existe por fuera de las demandas y desafíos escolares que propone a sus futuros egresados. El *lugar de enunciación* del Currículo profesa en su neutralidad una velada homogeneidad respecto del pasado y las diversas identidades de sus estudiantes, a quienes –sin embargo- no imagina neutrales frente a los futuros escenarios de diversidad social, cultural o de clase. Pareciera que el viejo discurso de la escuela homogeneizadora subyace por debajo del discurso de "los nuevos desafíos". Veamos algunos rasgos del "Perfil del Egresado del Profesorado de Educación Primaria":

Los cambios y las propuestas para construir una nueva escuela dejan a la vista, realidades que tradicionalmente estaban veladas por el manto de la homogeneidad escolar. La diversidad, las distintas y múltiples infancias, las diferentes configuraciones familiares y sociales; y hasta las múltiples formas de hacer escuela y de pensar la enseñanza, implican nuevos desafíos para los futuros docentes en tanto profesionales. La profesionalización no sería definida a partir de los mismos criterios de otras profesiones; en este caso, el sustento estaría puesto en el compromiso con la tarea de enseñar y la construcción de la trama social. (DCJ, 2014:14)

Hay un imaginado y deseado futuro sujeto, con cualidades para reconocer y reconocerse en y desde una *identidad docente,* capaz de involucrarse con la diversidad, comprometido con una idea de educación como servicio público, ya no encerrado en la autonomía liberal de la profesión ni en la reproducción disciplinaria del modelo burocrático. Entre otras cualidades, será un *docente*:

Que pueda valorar los procesos identitarios de los otros, particularmente de los alumnos,

sujetos de derechos, en el contexto de sus propias culturas; y a partir de allí concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad. (DCJ, 2014. 15)

Discursivamente se prefigura una necesaria recursividad en la futura subjetividad docente, en sus prácticas y escenarios educativos también futuros. Se prefigura *hacia delante* un docente "que pueda valorar los procesos identitarios de los otros, particularmente de los alumnos, sujetos de derechos, en el contexto de sus propias culturas"; y ese mismo discurso, a la vez hace escasa recursividad de los procesos identitarios y los contextos de las propias culturas de los sujetos que recibe en su seno de *transformación hacia.* Tras ese velo emerge la sospecha no sólo de un escaso interés por la heterogeneidad cultural y subjetiva que hace tiempo ya habita en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Superior, sino también la sospecha de un discurso curricular de Educación Superior que, aún bajo el paradigma de la inclusión, no está plenamente abierto e involucrado en los debates de la diferencia/diversidad en su propio seno.

Cierre y debate

El evidente contraste entre la heterogeneidad socio-cultural que arroja la Encuesta y la homogeneidad silenciosa del Diseño Curricular, abre la sospecha de un límite en la deseada inclusión con escasa o nula apertura hacia *la diferencia*, que siempre es un dato que cae afuera del seno de la Educación Superior. Interroga el posible deseo de una identidad dominante que se vuelve referencia invisible para habilitar, autorizar o construir otras identidades como subordinadas.

Pensamos que hay aquí un debate necesario: poner en cuestión un discurso educativo que aún pre- escribe sin hacer recursividad densa o escamoteando sus propias veladuras y continuidades discursivas acerca del viejo paradigma de la homogeneidad de la nación. Un tipo de discurso de saber-poder homogéneo que regula la formación de futuros docentes para la diversidad sociopolítica, sociocultural y sociolingüística y su inclusión. Sus escasos signos de apertura parecen ser más bien una admisión sutilmente regulada, mediada por la episteme humanista aún eurocentrada que desde sus bordes de apertura "tolera" y "admite" la diferencia, lo múltiple y diverso de la nación, pero sin modificarse en su propio seno, sin ceder agencia a esa diferencia intercultural en curso.

Las continuidades discursivas del viejo paradigma monocultural de la nación subyacen en los velos: "una nación, una cultura, una lengua, un sujeto". ¿Este sujeto, velado en su diferencia cultural desde el discurso del Diseño Curricular, será un *futuro docente emancipador*, o un *futuro docente reproductor de la regulación/ subordinación de la diferencia de otros*?

Finalmente, retomamos aquí algunos aportes sobre diferencia y currículo de Tomaz Tadeu de Silva:

> Una perspectiva crítica del currículo buscaría lidiar con la cuestión de la diferencia como una cuestión histórica y política. No se trata simplemente de celebrar la diferencia y la diversidad, sino de cuestionarlas. ¿Cuáles son los mecanismos de construcción de las identidades nacionales, raciales, étnicas? ¿Cómo está vinculada la construcción de la identidad y de la diferencia con las relaciones de poder? ¿Cómo la identidad dominante se vuelve la referencia invisible a través de la cual se construyen otras identidades como subordinadas? ¿Cuáles son los mecanismos institucionales responsables del mantenimiento de la posición subordinada de ciertos grupos étnicos? Un currículo multiculturalista de ese tipo dejaría de ser folclórico para ser profundamente

político. (Da Silva, 1999:10)

Desde nuestra perspectiva que atiende el *afloramiento de la diferencia*, proponemos reformular las preguntas de Da Silva: ¿Cuáles son los mecanismos institucionales que nos permiten cuestionar las posiciones subordinadas de los grupos e identidades de diferencia cultural y lingüística? ¿Cómo llevar el debate político de la diferencia y de las hegemonías veladas hacia dentro del Currículo? ¿Cuáles son las prácticas políticas para construir agendas institucionales significativas, capaces de con-mover esas veladuras?

Bibliografía

Alonso, Luis Enrique. (2012). “Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación en los mercados lingüísticos”. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:I1VbaPMbyLUJ:www.unavarra.es/puresoc/pd fs/c tribuna/TL-Alonso-lenguaje.PDF+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar

Ancalao, Liliana: 2010. “El idioma silenciado”, en Boca de Sapo Revista de arte, literatura y pensamiento Nº 6, pp. 48-54.

Boaventura de Sousa, Santos. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Ediciones Trilce- Universidad de la República.

Bombini, Gustavo. (2018). Formación, escritura y subjetivación. En Educación y Vínculos. Año I, N° 2, [104 - 120]. ISSN 2591-6327

Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. (2007). El giro decolonial - Reflexiones para una diversidad epistémica. Bogotá, Siglo del Hombre Editores - Pontificia Universidad Javeriana.

Da Silva Tomaz Tadeu. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. 2° Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

Foucault, Michel. (1979) La arqueología del saber. Siglo veintiuno editores, México.Kristeva, Julia. 1981. “El Sujeto en Cuestión: el Lenguaje Poético”, en Levi Strauss y otros. 1981. La identidad. Barcelona, Editorial Petrel.

Lucián, Eliana. (2014) Lengua estándar. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/prolee/index.php/glosario/214-lengua-estandar)

Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires, FLACSO.

Ministerio de Educación Chubut. (2014). Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria. Dirección General de Educación Superior y Formación

Docente Inicia. Rawson.

Walsh, Catherine. (2010). “Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”, en Restrepo, Eduardo y Rojas Axel. 2010. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Universidad del Cauca.

¿Cómo provocar el Acto Educativo en la virtualidad? .Propuestas enlazadas a la singularidad

Cecilia Bilic: bilicceci@gmail.com

Profesora de Educación Especial Programa educativo “El Barrilete”[i], Modalidad Especial. Gestión Pública. Córdoba Capital

Abstract:

“ El Barrilete”, mediante su programa educativo, busca alojar a niñas y niños con dificultades graves en la subjetivación, la socialización y los aprendizajes, generalmente acompañados de un diagnóstico de Autismo y Psicosis Infantil, que por requerir de tiempos y espacios singulares para ello, quedan por fuera de las Escuelas de Nivel Inicial, Primario y Modalidad Especial. La situación de Pandemia nos llevó, como Institución, a tener que reinventar la modalidad de intervención que veníamos desarrollando desde nuestros Talleres. Intentaré ubicar tanto los puntos de dificultad como aquellos hallazgos que posibilitan algo de nuestro hacer, a partir de tres relatos, tomando como orientación una pregunta fundante del acto pedagógico: ¿Cómo Provocamos el Acto Educativo en éste Contexto?

Palabras Claves: Interés Singular - Lazo - Posición docente

¿Cómo provocar el Acto Educativo en la virtualidad? Propuestas enlazadas a la singularidad

Lo "normal", en educación, es que la cosa. «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye"[ii].

Momento de Inercia

La Jornada Institucional se constituye sobre tres ejes de intervención fundamentales: "el JUEGO, la PALABRA y el CUERPO", que se transversalizan en un abanico de propuestas mediante el formato de talleres optativos, enlazando los mismos a algunos Contenidos y Aprendizajes seleccionados del Diseño Curricular del Nivel Inicial y Primario. A partir de la situación de Emergencia Sanitaria Nacional, comenzamos a sostener la oferta educativa enviando vía WhatsApp videos y audios a las Familias. Si bien, los talleristas, a partir de la imagen y la voz encarnábamos cada una de las actividades ofrecidas, similares a las que veníamos realizando con cada niño en el escenario escolar, dicha práctica comenzó a formar parte de una cierta inercia institucional, que, desde el escenario asincrónico no dialogaba con las nuevas situaciones contextuales y singulares de algunos niños, denotándose esto en la no respuesta ante dichos envíos. Con el transcurso de unas semanas, en las reuniones de equipo, nos detuvimos a realizar una lectura del impasse en el ida y vuelta de dicha oferta y concluimos provisoriamente que teníamos que recuperar algo del lazo presencial en éste marco virtual.

Hacer de la Pantalla una Ventana[iii]

Micro relatos de pequeños hallazgos:

R tiene 12 años y hace uno que no asiste al Programa. Su madre refiere grandes crisis que le imposibilitan salir de su casa. Durante este tiempo articulamos diferentes intervenciones, pero no logramos sostener el efecto esperado. La virtualidad se presenta como un modo posible de reedición del lazo, buscando mediatizarlo por la pantalla, a través del uso de Zoom y por el uso de imágenes de su interés particular: el videojuego Minecraft. En una primera comunicación preparo un documento de Word con todos los personajes del Juego. Al dar inicio a la conexión y R observar mi rostro, comienza a inquietarse y a decir No, No, No! Decido presentar rápidamente el documento de Word velando mi imagen, pero R ya se encuentra muy irritado. Inmediatamente, con su mamá, decidimos abandonar la reunión. A los pocos minutos, llega un mensaje donde la madre expresa que R quiere saludar. Volvemos a conectarnos. Ésta vez, antes de iniciar, presento la imagen de Minecraft y lo saludo desde allí. Le digo que “estoy escondida” que si quiere hablamos así y si no salgo. Me dice que salga. Lo saludo y lo invito a que miremos, le vuelvo a decir que me quedo escondida. Me dice que sí. Todo el encuentro se desarrolla mediatizado por los personajes. Le voy haciendo preguntas sobre las características, él las dice y yo escribo en el mismo documento. Así venimos sosteniendo vía zoom encuentros semanales y él ha comenzado a enviarme mediante su mamá imágenes de construcciones que hace en el videojuego a partir de lo que conversamos en los encuentros.

A. está en un proceso de experiencia compartida, asistiendo a cuarto grado de su escuela de Nivel Primario y a Barrilete dos veces a la semana. Desde los talleres se le comienzan a enviar actividades relacionadas con las muñecas Lol y los Power Rangers, proponiéndole algo similar del hacer que ya se venía gestando en el programa. La Familia, luego de un tiempo de no responder, manifiesta el desborde

que le genera tener que resolver los cuadernillos enviados por la escuela de Nivel, las terapias del equipo privado y la propuesta de Barrilete. Describen situaciones de agresividad por parte de A y de mucha tensión. Frente a ello, se conversa y se decide realizar un encuentro con A por Video llamada. Se me ocurre invitarla a armar máscaras de los personajes que le gustan, a modo de dirigir allí la atención, tener un encuentro en sincronía, con una actividad que comience y finalice en ese lapso de tiempo, aliviando la demanda, y priorizando vivificar el lazo. Para ello se le pide al papá que imprima algunos moldes que le enviamos por WhatsApp y prepare los materiales para el momento del encuentro. Así inauguramos un nuevo Taller Virtual "Máscaras". El encuentro consiste en colorear ella en su casa, y yo en la mía la misma careta. A mira de refilón aquello que aparece en la pantalla y se ubica casi por fuera de la misma. Siguiéndola, dirijo la cámara a la mesa y también me ubico en el borde de la pantalla. A es la que me va indicando de qué color debo pintar. Ella dirige y yo le hago preguntas y algunas intervenciones sutiles al papá cuando comienza a insistirle en sus modos de atención. Hay gestos de A que denotan que disfruta de la nueva propuesta y espera la próxima, manifestando qué personaje le gustaría preparar cuando me despido.

G., de 10 años, asiste jornada completa a Barrilete. Acordamos que es necesario realizar una video llamada, ya que el niño no "se engancha" -dice su mamá -con lo que estamos enviando. Cuando logramos concretar el encuentro G se muestra contento y me comienza a hablar de una película que, según la mamá, mira todo el día: "Hotel Transilvania 3". Preparo para el próximo encuentro un Crucero con Cajas de Cartón parecido al de la película. Cuando volvemos a encontrarnos inicio la video llamada con éste objeto. Él y sus hermanos se muestran sorprendidos. Realizamos un juego y les digo que el Crucero va a viajar hasta su casa, que lo esperen. Coordinamos con la transportista para que cuando vaya a retirar el módulo de alimentos a la Escuela se lo lleve. Mientras eso acontece G comienza a enviar de manera espontánea videos realizando el Baile característico de los personajes y, a partir de allí, iniciamos encuentros semanales proponiendo actividades que giran en torno a la película, sumándose otra tallerista a los mismos.

Conclusiones provisorias…

Como educadores debemos habilitar diferentes escenarios posicionándonos desde el lugar de “Saber no Saber”, para que en ese espacio que habitualmente ocupamos “a priori”, emerja aquello que es signo del sujeto: su interés, su lengua, su saber. Es a partir de allí que podremos maniobrar y construir maneras de hilvanar con aquello que nos convoca en nuestra tarea educativa. Hacer uso de la variedad de virtualidades de las que hoy nos podemos valer, es un rodeo necesario para continuar dando lugar a lazos posibles, corriéndonos del ideal educativo para trabajar desde el sujeto y su deseo en territorio.

Transformar la pantalla en una ventana con perspectiva, profundidad y movimiento se da en la medida en que como educadores, desafiando la asincronía podemos reinventar el lazo en cada encuentro a partir de hilar las huellas que el estudiante trae con aquello que queremos ofertar, partiendo del desconocimiento de lo que éste nuevo territorio y los niños, nuevamente nos vienen a enseñar.

[ii] El Barrilete es un servicio educativo dependiente de la Dirección de Educación Especial y Hospitalaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, orientado por el Psicoanálisis Lacaniano, que recibe a niños de 3 a 11 años de edad que por sus características particulares no pueden permanecer en otras escuelas especiales, en escuelas de nivel o bien no han tenido un recorrido educativo anterior.
El programa cuenta con tres niveles de intervención - Jornada Diaria, Experiencias compartidas y Orientaciones Institucionales-, y con tres instancias de trabajo que funcionan semanalmente, por fuera del espacio de la jornada horaria con los estudiantes - Reunión de Equipo, Grupo de Lectura y Supervisión Institucional-. El Barrilete construye su propuesta pedagógica – terapéutica a partir de los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Primario, de los documentos oficiales correspondientes al Ministerio de Educación de la Provincia, trabajando desde la Práctica Entre Varios a partir del Formato “Talleres”.

[ii] MEIRIEU, Ph. [1995] (2001): La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona, Octaedro. (1998): Frankenstein educador. Barcelona, Laertes.

[iii] Inés Dussel, Doctora en Educación, en las jornadas del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación) realizadas en Mayo de 2020 toma como punto de análisis de la situación actual el desarrollo teórico de la Historiadora del Arte Anne Friedberg partiendo de la idea renacentista de la pintura como una ventana abierta a las ventanas anidadas y múltiples imágenes en el cine, la televisión y las pantallas de computadora.

Comunidades lectoras: la lectura como fortaleza cultural.

Stella Imhoff: Imhoffstella05@gmail.com

Docente 7mo grado

Marlene Petean: peteanmarlene@gmail.com

Docente primer ciclo

Sofía Tula: soatu39@gmail.com

Directora

Escuela N° 1050 “BARTOLOME MITRE”-Pje.km 29-Fortin Olmos-Santa Fe.

- ***Abstract:*** Los educadores de la Escuela N° 1050 como soporte de posicionamiento frente a la promoción de la lectura y el hecho literario, rescatamos conceptos vertebradores desarrollados en el texto *“La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”* [1]de Graciela Montes.

  “*Leer vale la pena (…) Es algo de lo que la escuela no puede desentenderse”,* constituye el sitio propicio para que todos podamos tener ocasión de leer. Es decir “darse permiso”, un tiempo y un espacio de lectura individual, con los educadores, en familia, con los actores sociales construyendo comunidades lectoras en el territorio.

- ***Palabras claves***: lectura- comunidad-biblioteca-libros-educación-educadores

[1] La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectores. Plan Nacional de Lectura. M.E.CyT. Buenos Aires, 2006.

❖ ***Introducción- Fundamentación:***

Nos apropiamos de las palabras de la presentación del Plan Nacional de Lectura Santa Fe [2]*"La lectura es, para nosotros, un acto de amor, solidaridad, pasión, ganas y tiempo (…)." Mempo Giardinell*[3]*i*, la práctica de la lectura es una práctica de reflexión, meditación, ponderación, balance, equilibrio, mesura, sentido común y desarrollo de la sensatez...un ejercicio de la libertad que se propone por amor y con amor rejerarquizando la lectura (sosteniendo la visión romántica de la escuela pública), tal como señala el escritor.

Desde el interior de la organización escolar, de manera colegiada, sistémica, y situada procuramos impulsar una pedagogía de la lectura, recuperando primeramente los que conformamos la comunidad educativa, las familias y los actores sociales el placer, el amor y las ganas de leer. No se puede ser lector sin haber tenido experiencias de lectura, tal como sostiene Graciela Montes: "la literatura es el encuentro de la lengua vestida con su mejor ropaje".

Porque a leer no se puede obligar. No se ordena leer. Es allí donde nos detenemos e interpelamos ¿Qué espacios ofrecemos desde "la escuela hoy" para leer a niños y niñas?, ¿Conversamos con la comunidad (los adultos y acores sociales) con la intención de promover la lectura socialmente? ¿Cómo orientarlos, cómo ganarlos para la causa? Éste es uno de los grandes desafíos que tenemos de carácter institucional con una mirada social "formar personas libres, entusiasta, capaces de discutir internamente con los textos" …Porque somos lo que hemos leído.

La lectura es una práctica pedagógica que posibilita que las personas se apropien del conocimiento, sin olvidarnos (en la escuela) que también hay que leer para disfrutar, que hay que abrir un libro para compartir un cuento o aprender una canción, he aquí nuestra intervención como educadores convertirnos en buenos mediadores de lectura, aprovechando el momento que desplomándose las paredes de la escuela nos acercamos a la comunidad, proponiendo un itinerario deteniéndose en la cultura lectora(como también algunos aportes de escritura), recuperando el dialogo basado en lo que la lectura nos ofrece, nutriendo la creatividad y el ensueño, la sorpresa y el asombro, con miras a la

[2] https://campuseducativo.santafe.edu.ar/plan-nacional-de-lecturas-santa-fe-2/
[3] Mempo Giardinelli es escritor y periodista. Nació y vive en Resistencia, Chaco (02-08-1974).

continuidad y profundización de los procesos de trabajo en torno a los libros y la lectura en este año 2020 (con continuidad en el año 2021 incorporando variantes).

La convocatoria está vigente…la lectura nos invita a soñar, es tarea de todos, de cada uno y de todos los días, como la vida misma, de transformarnos en comunidades lectoras.

Contextualización territorial-social:

La Escuela N° 1050 “Bartolomé Mitre” se encuentra ubicada en el Pje. 29, distrito Fortín Olmos, en el Departamento Vera, en el norte de la Pcia. de Santa Fe.

Somos parte del contexto rural de la cuña boscosa santafesina, la organización escolar cuenta con estudiantes de educación inicial, multisala de 3 a 5 años; educación primaria plurigrado primer ciclo, segundo ciclo y 7mo grado. Contamos en la planta escolar con docente de educación inicial, tres seños de grado, y otras disciplinas identificadas como “áreas especiales”: plástica, tecnología, música, educación física, tecnología e inglés de 7mo grado.

Consideramos oportuno para señalar que nos vinculamos mediante WhatsApp, video llamadas, el medio de comunicación se canaliza mediante internet, cabe señalar que en el caso de 5to, 6to y 7mo grado se prevé la implementación de google meet (ya que fuimos evaluando diferentes modos de abordajes institucionales al momento de sostener los vínculos pedagógicos).

- ***Desarrollo***

Objetivo general:

Fortalecer el espacio de promoción de la lectura y encuentro de los lectores con los textos involucrando a niños, niñas, adultos convivientes y actores sociales de la comunidad del Paraje km 29.

Objetivos específicos:

Generar la mayor cantidad y variedad de ocasiones de lectura promoviendo comunidades lectoras favoreciendo el encuentro con múltiples textos literarios.

Pensar la escuela rural y su biblioteca como una organización abierta a la comunidad.

Estrategias metodológicas-Líneas de acción:

Con la finalidad de afianzar una educación de calidad con igualdad de oportunidades para las infancias del Paraje 29, reconocemos la singularidad de esta educación remota de emergencia (WhatsApp., video llamadas, videos, audios), es por ello que hemos desarrollado propuestas pedagógicas enfocadas al desarrollo de ideas en torno a la actitud lectora que contemplen distintas posibilidades contribuyendo a enriquecer la tarea de enseñanza en el plurigrado con un abordaje institucional, articulando niveles y ciclos, desde la educación inicial a 7mo grado.

La propuesta a los educadores es construir el propio mapa, rescatamos los diarios del maestro Luis Iglesias [4], quien con sus anotaciones nos inspira a registrar, narrar las evidencias, los interrogantes, las pistas, las apreciaciones que van surgiendo, las vacancias y las intervenciones que en el recorrido, en esta hoja de ruta aparecen.

Tiempo de lectura: el lector educador.

#El docente se destaca ya que su figura es la del "mediador", es por ello que tomaremos el tiempo para invitar a los compañeros de la institución a reconstruir nuestro propio trayecto lector. (anexo 1propuesta de preguntas a los docentes).

#Invitar a recuperar *"una escena de lectura"* a través de apuntes, del registro escrito. Socializar en un google meet con las compañeras.

Laura Devetach (2003) afirma que no hay lectores sin caminos, que todos los lectores […] tienen una serie de *textos internos* que constituyen *disponibilidades abiertas* […] La infancia lectora.

#Invitar a las infancias del Pje. a realizar una entrevista sobre la lectura y el libro. Analizar y reflexionar sobre las prácticas de lectura y gustos en los estudiantes. Registro estadístico.

[4] En una pequeña escuela de campo –la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez- este maestro argentino realizó durante veinte años una experiencia educativa que se cuenta entre las más trascendentes de América Latina. Maestro y escritor, fue narrando, explicando y fundamentando teóricamente sus búsquedas y hallazgos en obras que jalonan su trayectoria y proyectan sus realizaciones.

#Realizar encuestas a las familias y actores sociales sobre la lectura y su función social. Analizar y reflexionar sobre las respuestas a los fines de enriquecer la propuesta. Registro anecdótico.

#El momento de la lectura: Es conveniente entre adultos sugerir “unos tips” (estrategias) más si son los convivientes quienes se asocian en esta tarea de lectura. Compartir el antes, la lectura, y que hacer después de la lectura. El educador será mediador y proporcionará “consejos útiles” para empoderar la lectura. (ej. no es necesario que se realice una actividad posterior a la lectura, el espacio de la oralidad, las anticipaciones, el encuentro con el libro).

#Replicar el decálogo de Daniel Pennac Los derechos del Lector”.

#Proponer a las infancias a organizar espacios de textotecas [5] .Que registren las mismas de manera semanal de forma individual y familiar. Invitar a que el recuerdo nos invada con la inquietud de constatar la lectura. (a modo de ejemplo si anotamos una canción de cuna que nos motive a buscar varias más y así generar la lectura “de una más”).

Recuperamos los textos literarios que nos ofrecen en los cuadernillos “Seguimos educando” del ministerio de Educación de la Nación https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educandocuadernos?from=151381 y proponer la lectura de los mismos (textos) antes de dormir. Solicitar que al otro día registren el título de la lectura y si recomendaría su lectura. (ej. La liebre y la tortuga-versión libre de la fábula de Esopo; Las medias de los flamencos de Horacio Quiroga entre otros que nos ofrecen en sus páginas).

Rescate de lo literario- cultural: testimonios orales que pongan en palabras las expresiones valiosas del acervo histórico-cultural del paraje. Registro utilizando recursos digitales garantizando el testimonio ofrecido (ej. pobladores históricos que han vivido toda su vida en el Paraje).

#Invitar a adultos mayores: las abuelas y abuelos lectores a hacer rondas lectoras (vía WhatsApp) y compartir las lecturas en la comunidad como también

[5] Según Laura Devetach no sólo es lector aquel que lee un libro. Cada uno de nosotros portamos (tal vez sin saberlo) una textoteca, entendiéndose como el tejido de canciones de cuna, sonidos, relatos de la abuela, anécdotas del kiosquero, cuentos de terror, historias del barrio, leyendas … etc. Es el equipaje de palabras, historias, canciones, poemas, ritmos, recuerdos, dichos, sonidos de la infancia.

en los espacios radiales existentes como “La escuela va a tu encuentro” que se emite por radio Amanecer[6] llegando a todo el territorio del norte santafesino.

#Organizar “tertulias literarias” invitando a comunidades educativas del territorio con variantes como: de directores-directores/docentes- docentes: con textos de formación; con padres e hijos de Parajes vecinos con textos literarios de elección personal como también siguiendo autores que se pueden proponer, o personajes, como “príncipes y princesas”, “bichos”, “arte”, “monstruos”; tipología textual: poesía, cuentos, leyendas, mitos. La variante aquí es agregar la selección de lecturas propuestas en los cuadernillos “Seguimos educando” del Ministerio de Educación de la Nación (que en nuestra sección las escuelas hemos recibido la mayoría).

Confeccionar “susurradores literarios” (la seño socializa el suyo y ellos que imaginen a su gusto y plasmen su creatividad en el propio) que se escuchen a la distancia portando lecturas de adivinanzas, trabalenguas, colmos y retalhílas.

Nos contamos: contar en fragmentos cuentos tradicionales, invitar a las familias a elegir sobre la colección propuesta por las seños, grabar los audios y enviar para que se arme la producción en su totalidad. Compartir el resultado final, escuchando las voces de todos y disfrutando de la lectura.

#Rescatar historias “que se cruzan de aquí para allá” mediante las mantas contadoras de historias, construir la manta familiar que nos sirva de trama de las lecturas que escuchara y guardara como nosotros. Invitar a recuperar esta tradición artesanal…de la elaboración casera y del espacio de la lectura compartido en familia.

#Retomar las bibliotecas en cajas, cajones, espacios que consideremos oportunos y creativos para armar nuestra biblioteca en casa, con variantes de realizar fichas de los libros donde podemos incluir autor, edición, título y descripción del libro (esta actividad dio comienzo con una propuesta pedagógica de alfabetización).

#Participar activamente de la 18° Maratón Nacional de Lectura, realizar “una movida social” incluyendo niños, niñas, familias, comunidad y actores sociales

[6] Iniciativa de la Región II de Educación por Radio Amanecer AM 1290-FM 92.7

(presidente comunal, enfermera del Pje., equipo de niñez) donde se participe activamente de la lectura conformando comunidades lectoras. Realizar intercambios de lecturas mediante audios, videos, imágenes.

#Dar a conocer sobre el blog del Plan Nacional de Lectura en Santa Fe e invitar a los adultos (educadores y convivientes) a ser partícipes de las propuestas lúdicas pedagógicas https://bit.ly/2FY3q5e (propuesta interactiva de lectura día del estudiante)

https://sites.google.com/view/plan-de-lecturas-y-escrituras-/p%C3%A1gina-principal como así también el acceso a las Bibliotecas públicas que han habilitado sus espacios de manera on line https://bit.ly/2RTfqr4 Mapa interactivo de las Bibliotecas populares de la Pcia. de Santa Fe.

Por esta ventana: Invitar a los adultos a la lectura de cuentos cortos rescatando el recurso títere (que abordamos en la propuesta anterior de alfabetización), hacer que la lectura sea la protagonista, que los más pequeños disfruten ese momento de escucha. La variante en esta actividad puede ser con canciones como son las de María Elena Walsh, Canticuenticos, interrogar sobre los gustos de los ellos sobre personajes y/o lugares y buscar colecciones sobre los mismos para iniciar los recorridos lectores incorporando autores.

#Retomar en los más pequeños que los adultos convivientes compartan “para acunar, mecer y sostener” la lectura de “nanas “entre otras que pueden seleccionar, en el horario de irse a descansar, destacando que este gesto es un lazo indestructible con el otro, y así la memoria afectiva aprende a manifestarse libremente.

#Organizar la Feria del libro virtual: promocionando los libros existentes en la biblioteca de la escuela para cierre de este año 2020 de las propuestas que abarcaron alfabetización y lectura, promocionando los libros existentes en la comunidad.

#Kermes literaria: Planificar con otras escuelas de la sección una jornada de lectura, donde se socialice los libros existentes, las fichas que sugieren las lecturas de los mismos, rescatar “el tendedero literario”, y se interactué mediante la lectura con otras comunidades lectoras. (obs. actividad para organizar para su continuidad).

#Donde viven los libros? Proponer una “biblio al paso” que los días que se entregan los módulos, se encuentren los libros a disposición de los lectores, hacer cadenas de libros, e ir rotando la “viajera” con adultos del paraje que se ofrezcan a tenerlos para su intercambio colectivo de libros y lecturas.

Todas las tipologías de biblioteca (escolar, universitaria, especializada, etc.) están en condiciones de contribuir al desarrollo sostenible.

Entablar dialogo con autoridades locales para considerar la posibilidad de gestionar una biblioteca en el Paraje, efectivizar una nota de solicitud de pedido de intervención (gestión) al Presidente de la Comuna de Fortín Olmos (con el cual constituimos la red en el territorio) con la fundamentación “Las bibliotecas públicas tienen la función social esencial de garantizar el derecho de acceso a la información de forma libre a toda la comunidad. Esto contribuye a lograr una sociedad más justa y equitativa, una ciudadanía más formada y más informada, lo cual es indispensable para una sociedad democrática y con mejores oportunidades para el desarrollo.”

Consideraciones finales: Nos propusimos sensibilizar a la comunidad acerca de la importancia que tiene la práctica de la lectura instalándola en la vida cotidiana como una práctica cultural, construyendo desde el interior del territorio una comunidad lectora. Con la firme convicción que en cada lectura recuperamos alguna parte de nosotros, nuestras vivencias, nuestros asombros, imágenes que guardamos, y por supuesto nuestras lecturas. Siendo soñadores…

Jornada Nacional de Formación Docente

Eje 5. Trabajo y la formación docente

Trabajos seleccionados.

El enseñar y el aprender desde las complejas ventanas

Arrupe, María Eugenia: eugearrupe@gmail.com

Beltrán, Lilia Carolina: lcarolinabeltran@gmail.com

Moreno, Irene Graciela: morenoire64@gmail.com

ISFD N° 167- Pasaje Dameno N° 50 -Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires, República Argentina

Resumen:

El siguiente trabajo intenta dar cuenta de las experiencias desarrolladas con un grupo de 34 estudiantes que anhelan ser profesoras de educación primaria, sus docentes de tercer año del profesorado de Educación Primaria y las instituciones asociadas.

Dicha investigación se acota al período vivenciado en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio en relación con el COVID 19, en el ISFD N° 167 de la ciudad de Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires, República Argentina, y focaliza la conjugación del enseñar y el aprender por medio de la virtualidad.

Los objetivos establecidos se centran en el reflexionar respecto a las prácticas desarrolladas desde abordajes interdisciplinarios, los aprendizajes alcanzados y la importancia de documentar la experiencia transitada desde los entornos virtuales a fin de generar su socialización.Se parte de la problemática:¿Cómo conjugamos el enseñar y el aprender desde las complejidades actuales atravesadas por la virtualidad?

Nuestro rol como formadoras en el profesorado se desarrolla en los campos curriculares de Didáctica de las Ciencias Naturales II, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje II, Campo de la Práctica III y Configuraciones Culturales del Sujeto educativo de Primaria.

Palabras claves: trabajo interdisciplinario- alfabetización- innovación- prácticas transformadoras- aprendizajes significativos.

Transitando y construyendo nuevos espacios

Hoy es imposible pensar una clase que no sea por medio de diversas aplicaciones tecnológicas, tener encuentros en línea y repensar el espacio escolar. Está en evidencia que por primera vez en la historia millones de sujetos, entre ellos/as nosotros/as los/las docentes, estamos confinados/as e intentamos, por medio de diversidad de estrategias, garantizar la continuidad educativa y el derecho a la educación.

Para sorpresa de todos, el ciclo lectivo de nivel superior 2020 comenzó de manera cien por ciento virtual, varias fueron las situaciones vivenciadas: reuniones virtuales institucionales, reuniones por año y por carrera, reuniones de docentes del campo de la práctica, entre otras. Hasta que llegó el día de conocer a cada estudiante y abrir las ventanas virtuales a una cursada inédita e inhóspita, repleta de desafíos e interrogantes.

Cada estudiante se acercó acorde a las posibilidades y herramientas que poseía, las y los docentes debimos desempolvar, en varios casos, las herramientas tecnológicas que si bien ya existían, ocupaban un lugar secundario en nuestras prácticas, y poner en ejercicio cientos de cursos realizados a fin de acortar la gran brecha digital entre generaciones. De este modo, fue cuestión de probar y equivocarnos, porque como siempre enunciamos: “del error se aprende”, y qué mejor ejemplo para comenzar a desandar caminos recorridos y a reaprender nuevas formas de enseñar en el espacio escolar.

El 20 de marzo nos evidenció que debemos estar parados en un lenguaje de la comunicación, nuestra primera certeza fue no generar la exclusión de estudiantes que no tenían acceso a la conectividad, y desde la institución educativa se nos invitó a pensar juntos estrategias para “que nadie quede afuera”. Accedimos a cientos de hogares que se transformaron en aulas, por medio de la virtualidad.

Hoy sabemos que la naturaleza nos responde con un escenario impensado, abriendo la puerta a la ideología de lo impensado, y nos mostró en primera persona la fragilidad de lo humano, el valor de la afectividad y la empatía.

Cientos de dudas intentaron ser trabajadas por el equipo de docentes que conformamos el tercer año, destacándose la importancia de la reflexión, la

innovación y reafirmando nuestro deseo de enseñanza confrontativa, en el que discutimos los modos de enseñar y evaluar al interior del instituto, para luego dar espacios de diálogo y debate a directivos y docentes de escuelas asociadas.

Repensar qué y cómo enseñar nos abrió el juego al trabajo con el otro, entendiendo que “la intencionalidad de la buena enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa” (Fenstermacher, 1989). En otras palabras, enseñar es un episodio de transmisión cultural en el que entran en juego los saberes de todos los sujetos.

Poder discutir como equipo docente hacia dónde nos proyectamos habilitó rondar en la idea de que “la mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar por más sabia que sea la persona” (Davini, 2015), y nos dispuso a recorrer un arduo camino sinuoso, repleto de incertidumbres en donde la palabra debía ser nuestro objetivo, la palabra repensada como herramienta emancipadora, en estos tiempos donde solo accedemos a un encuentro virtual con ese otro.

Desde cada espacio curricular, se abrió el lugar a la conversa, habilitando la palabra, y nuestra mirada se centró en revisar el rol del colectivo docente. Consideramos que el posicionamiento que asume cada docente frente al otro y sus aprendizajes, parte de centrar la mirada en la reflexión, en el desaprender y reaprender las prácticas, y se sostiene en las múltiples posibilidades que se ofrecen para que la enseñanza pueda suceder, así como en la importancia de construir relaciones vinculares enraizadas en el respeto y el afecto. Y en tanto operaciones pedagógicas, las mismas se traducen en pensar estrategias que inviten a todos los estudiantes, contemplando aquel bagaje que traen consigo, como “mochilas invisibles”, que constituyen su trayectoria como sujetos.

Buscamos desde cada espacio curricular ser un nexo entre lo real y los/las estudiantes, enfatizando los significados políticos, sociales y comunes de sus vivencias así como de su contexto, destacando que este modo de intermediación habla de incluir las situaciones personales en marcos colectivos.

Desde esas perspectivas, intentamos habilitar sus análisis como tema común a todos, permitiendo y acompañando su simbolización, habilitando la palabra, posibilitando que afloren el ser estudiante y ser docente en la excepcionalidad que transitamos mundialmente.

Por otro lado, el trabajo con las inspectoras de enseñanza, los directivos y las maestras orientadoras de las escuelas asociadas, nos posibilitó mostrar horizontes desde las pluralidad de estrategias empleadas en los diversos escenarios. En un primer acercamiento se efectuaron entrevistas virtuales, para dar paso a analizar diversas secuencias didácticas llevadas a cabo en la virtualidad. El análisis de clases enriqueció la lectura de los escenarios escolares en los que estamos formando a las futuras docentes.

La alfabetización inicial desde la mirada interdisciplinar

En este contexto tan particular, ya no nos fue posible el trabajo individual en cada cátedra, de modo que comenzamos a pensar recorridos didácticos desde el eje de la interdisciplinariedad, lo que se puso en juego luego del receso, a partir del trabajo en la Práctica en terreno. Desde ese espacio curricular, comenzamos a plantearnos la necesidad de cruzar los campos de la especificidad con los de la práctica, a partir de propuestas que fueran significativas e innovadoras. En este sentido, consideramos que la alfabetización inicial era un recorte que se podía abordar en las distintas planificaciones, a la vez que pensábamos en proponer a las estudiantes secuencias didácticas que pusieran en juego saberes de distintas áreas del conocimiento, como ciencias naturales y prácticas del lenguaje.

Anijovich y Mora (2014), sostienen: "Para que un proyecto, planificación resulte significativo, en términos de aprendizaje interdisciplinario, es necesario que los docentes conociendo a los estudiantes se propongan una meta, planifiquen las acciones para cumplirla, lleven adelante una diversidad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, recursos variados y tomen decisiones para cada uno de estos trayectos". En este sentido, consideramos que los formadores de formadores debemos construir conocimiento en un primer lugar entrelazando nuestros saberes, buscando puntos de encuentro, tensiones, partiendo de preguntas problematizadoras e intentando analizar procesos,

porque sabemos que “en la escuela hemos aprendido a pensar separando […] Aprendimos muy bien a separar” (Morín, 1999). Es por ello, que nuestro gran desafío es generar un abordaje interdisciplinario desde los diversos espacios curriculares a fin de acompañar la trayectoria real de nuestras estudiantes desde la especificidad de cada espacio y entendiendo que las partes se vinculan con un todo y viceversa. De ese preguntarnos surgió el trazado de algunos itinerarios posibles donde la reflexión sobre nuestras propias prácticas, se dio a la vez que compartimos el devenir de este proceso con las estudiantes. La alfabetización entendida como un proceso que dura toda la vida y que se aprende con otros, fue una de las variables que se puso en juego en este doble proceso. También comprender la lectura y escritura como formas de interacción sociales a la vez que procesos íntimamente vinculados a los modos de conocer y de hacer ciudadanía fue otra de las variables que intervino en este desafío de pensar las prácticas docentes desde otros lugares. Así, ante la reconfiguración del espacio habitual de las prácticas de 3er año, el aula como espacio físico y simbólico, se rearmaron otros espacios y tiempos, otros actores irrumpieron en la escena, y las estudiantes pusieron en práctica sus saberes sobre alfabetización en el contexto de sus hogares, con otros familiares cercanos, o vecinos con quienes tenían algún contacto

El espacio del taller integrador resultó central para construir trabajos, acciones, preguntas problematizadoras y propuestas interdisciplinarias, entendiendo que “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos" (Morin, E., p. 16). Nuestras acciones se focalizaron en cuestionar prácticas superfluas y comenzar a recorrer espacios de construcción colectiva.

En referencia a lo antes mencionado, Boix Mansilla (2010) describe a la ardua tarea desarrollada en el presente ciclo lectivo: “La comprensión interdisciplinaria consiste en "integrar saberes y modos de pensamiento de dos o más disciplinas para avanzar en explicaciones, crear productos, resolver problemas, proponer nuevas preguntas de modos que hubieran sido imposible a través de una sola disciplina".

El objetivo de este enfoque equilibrado integrador es que los y las estudiantes logren ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. En este contexto, la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan. En las secuencias de enseñanza del enfoque equilibrado todos los ámbitos del área de prácticas del lenguaje son considerados espacios propicios para la alfabetización. De esta manera, la alfabetización está presente cuando se lee un cuento, pero también cuando se elabora un fascículo de animales, cuando los niños toman registro de una experiencia en relación a su entorno, o cuando le dictan al docente sus hipótesis sobre un determinado fenómeno sobre el que quieren saber más.

Por otro lado, la perspectiva multialfabetizadora requiere del uso de la tecnología para llevarse a cabo. Y esto resulta un incentivo para los estudiantes que, por un lado, se acercan a las propuestas con mayor interés y, por el otro, posibilitan la configuración del destinatario y los alcances de la producción comunicativa que realizan. De este modo, desaparecen los límites del cuaderno, del aula, de la escuela; las producciones realizadas pueden tener circulación de alcance global cuando se utiliza la web, redes, aplicaciones y otros recursos. Hoy utilizamos los medios digitales con fines propiamente didácticos: este tiempo nos “amigó” con estas tecnologías y las puso en valor.

Ciencia a través de la ventana

Sin pensar en situaciones ideales, emprendimos el recorrido acompañando a un nuevo grupo de estudiantes con los temores de una incertidumbre provocadora y agobiante. Las fortalezas se vieron sostenidas en dos premisas que si bien constituyen la génesis del paradigma educativo, fueron necesariamente revalorizadas en esta coyuntura: el trabajo colaborativo entre pares, en una construcción más colectiva que nunca, con reflexiones y acuerdos imprescindibles entre los docentes; y el tedioso pero enriquecedor proceso de andar y desandar, construir, deconstruir y reconstruir estrategias de enseñanza, que puestas en acto, en el marco de la interdisciplinariedad potenciaron la pretenciosa mirada integradora de la formación docente.

En este sentido es que podemos reconocer dos propuestas, entre otras, que si bien no se constituyen en formatos exclusivos del abordaje virtual, permitieron facilitar el complejo desafío de enseñar a enseñar ciencias en la escuela primaria. Asumiendo que las actividades experimentales ocupan un lugar de alto protagonismo en la enseñanza de las ciencias, como uno de los modos de desarrollar habilidades de pensamiento y puesta en práctica de competencias o capacidades científicas, resultaba prioritario no prescindir de ellas. Se planteó, entonces, el análisis de experiencias "teóricas", es decir relatadas y realizadas por otros, actuales o en distintos contextos históricos y que contribuyeron a la construcción del conocimiento científico. En palabras de Melina Furman "…es una excelente estrategia para enseñar competencias, cómo analizar diseños experimentales, proponer mejoras, identificar las preguntas que guiaron un determinado experimento, interpretar los datos y formular explicaciones alternativas que den cuenta de ello…" Analizar un diseño experimental a través de la pantalla nos permitió generar espacios de reflexión y aprendizaje, sin la manipulación de instrumental y elementos característica pero con la certeza de estar acercándonos a los modos de producción de conocimiento científico.

Otra propuesta que resulta interesante es la confección de modelos analógicos, entendidos como "esquemas representativos de algún aspecto de la realidad, una representación que muestra, simula o explica fenómenos que se dan en la naturaleza" (Levinas,2013). Se intenta así, propiciar el trabajo con material concreto (que despierta interés y utilidad en las aulas de las escuelas), y fundamentalmente se pretende simplificar la interpretación de estructuras y procesos del cuerpo humano. Se constituye en un recurso cuyo "desarrollo paso a paso requiere del uso de guías pormenorizadas de preguntas y experimentos adecuado…" (Guellón y otros, 2018). La consigna habilita la imaginación y la creatividad de las alumnas, quienes podrán palpar las ventajas de la utilización de este tipo de estrategias, al enmarcarlas dentro de una posible secuencia de clase, cuyos objetivos deberán guardar íntima relación con competencias tales como la observación, la descripción y la justificación de estructuras – función para la producción de conocimientos. De tal manera, podrán asumir e identificar los aportes que brinda esta herramienta, a la vez

que reconociendo el motivo por el cual el modelo se “desmorona”, ya que los modelos tienen limitaciones, y “estas nos llevan a entender que los modelos no son ciertos ni falsos: son solamente más o menos adecuados para describir la situación que se analiza” (Guellón y otros, 2005).

Para concluir, quisiéramos reflexionar en que el valioso tiempo de confinamiento nos enseñó a implementar los medios digitales, abriendo el espacio interdisciplinario para conjugar nuestras prácticas por medio de la virtualidad, a desarrollar la solidaridad y empatía para que las desigualdades no se intensifiquen. Este grupo intentó por medio de una pluralidad de estrategias que las injusticias no se agudizaran. El resultado de dicho trabajo arrojó resultados significativos para todos los actores involucrados. Nuestro gran desafío fue amarrarnos a los retos que la formación docente espera en términos de logros. El transitar por el mar de incertidumbre nos fortaleció y nos posibilitó construir horizontes con el claro propósito de contribuir por medio de diversas alternativas al derecho a la educación, al tiempo que nos habilitó un genuino trabajo con las escuelas asociadas que será un punto de encuentro para seguir construyendo de manera conjunta.

Bibliografía:

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia. Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique, 2014.

Boix Mansilla, V. . Guía del PAI para la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios. IBO.2010

Davini, María Cristina. La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2015.

Fenstermacher, Gary t Wittrock "Las investigaciones de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos" . México. Editorial Paídos. 1989.

Furman, Melina y M. Eugenia de Podestá. La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. 2013

Gellon Gabriel, Rosenvasser Feher Elsa, Furman Melina y Diego Golombek. La ciencia en el aula.Buenos Aires. Siglo XXI editores. 2018

Levinas Marcelo L. Ciencia con creatividad. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.2013

Meirieu, Philippe. Recuperar la pedagogía de los lugares comunes a conceptos claves. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Editorial Paidós. 2016

Morín, E. (1999). *7 saberes necesarios para la educación del futuro*, p. 16. Francia

Morin, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998.

La práctica educativa en época de aislamiento social: el dilema de las residencias.

Mg. Julieta Clara Gómez
Profesorado de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - UBA -

Resumen

En el año de la pandemia, la práctica educativa tal como la conocíamos se ha interrumpido. Ante el imperativo de la continuidad pedagógica, la actividad docente se ha redefinido de manera heterogénea y desigual y se ha problematizado -posiblemente- como nunca antes. De modo particular, la situación impactó en los espacios de formación docente y especialmente en los espacios de formación práctica: las residencias.

En este contexto nos preguntamos ¿qué hacer con las prácticas docentes en época de aislamiento social? ¿Se pueden virtualizar estas actividades cuando constituyen la única instancia de formación práctica de todo el profesorado? ¿Qué implicancias tendría ello en la formación de los futuros profesores? ¿Cuáles son los desafíos, los límites y las posibilidades del trabajo docente en este escenario? ¿Qué deberían tener en cuenta los futuros docentes en este contexto?

En el presente trabajo y a través de una revisión sistemática de la literatura publicada sobre el tema que incluye también la revisión de una serie de entrevistas realizadas a investigadores y especialistas en la materia, se intentan responder los interrogantes planteados.

Palabras claves

residencia docente, práctica de la enseñanza, modalidad virtual, educación en contextos de emergencia.

Introducción

“La etimología de la palabra pandemia remite a algo que nos afecta a todos. No se trata de un episodio local, parcial, zonal, ni de algunas sociedades. Es una situación totalizante, general y global. Sin embargo esto no quiere decir que esta afectación sea igual para todas las sociedades ni para todos los que poblamos el planeta. Países, sociedades, colectivos y sujetos en condición de vulnerabilidad, la padecen más” (Barros, 2020).

La práctica educativa, tal como la conocíamos, se ha interrumpido. La actividad docente se ha redefinido de manera heterogénea y desigual y se ha problematizado -posiblemente- como nunca antes. De modo particular, la situación impactó en los espacios de formación docente -en los profesorados- y más especialmente en los espacios de formación práctica: las residencias.

En los últimos 20 años, la asignatura Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA -al igual que muchos profesorados universitarios- organizó un proceso de formación que incluye para todos sus estudiantes la realización de actividades prácticas presenciales en escuelas de nivel medio. Los estudiantes del profesorado son licenciados en sociología que durante un tiempo preestablecido y bajo observación docente, enseñan Sociología a los alumnos del nivel medio en un curso real. Esto implica desarrollar las mismas tareas que el profesor responsable del curso: observación del grupo y elaboración del diagnóstico, planificación y preparación de las clases, dictado de las mismas, evaluación de lo producido por los alumnos, incluida una evaluación final.

Para que decenas de estudiantes puedan realizar actividades prácticas pre profesionales cada año es necesaria una intensa tarea de gestión de escuelas, cursos y trámites administrativos (autorizaciones y seguros) que, a pesar de algunas iniciativas institucionales, descansa principalmente en los propios docentes de la residencia.

En este contexto nos preguntamos ¿qué hacer con las prácticas docentes en época de aislamiento social? ¿Se pueden virtualizar estas actividades cuando constituyen la única instancia de formación práctica de todo el profesorado? ¿Qué implicancias tendría ello en la formación de los futuros profesores?

Por un lado, el deseo y el derecho de los alumnos de no perder tiempos de cursado y de no demorar su egreso. Por otro, la necesidad de asegurar formaciones que, con independencia de la situación de emergencia, deberían asegurar niveles equivalentes de calidad de la formación ofrecida y recibida. ¿Podemos realmente hacerlo de un modo equivalente a como lo hacemos habitualmente? ¿Qué margen de distancia o diferencia podemos aceptar? ¿Qué aspectos de la formación podemos reemplazar en la virtualidad? ¿Cuáles debemos reprogramar hasta que se repongan las condiciones usuales? ¿Existen aspectos irremplazables? ¿Las limitaciones tienen que ver únicamente con la modalidad? ¿Debemos adecuar la formación ofrecida a la nueva situación? ¿Con qué herramientas van a ejercer la docencia en la modalidad virtuales docentes formados para la presencialidad?
¿Sabemos qué esperar de nuestros alumnos profesores? ¿Qué deberíamos evaluar en caso de cambiar la modalidad de las prácticas?

Preguntas como estas se han multiplicado por muchas durante todo el año y se han registrado diferentes respuestas docentes e institucionales. En nuestro caso y bajo el principio de la libertad de cátedra la decisión general ha sido suspender las prácticas pre-profesionales durante el año 2020 pero ¿cuánto tiempo más se puede sostener una medida de esta naturaleza?

El dilema de las residencias docentes

Con la preocupación todas las preguntas expuestas suponen y frente a la extensión de las medidas de aislamiento social, al interior de nuestra cátedra hemos organizado una **experiencia piloto durante los meses de septiembre, octubre y noviembre** con estudiantes que habiendo aprobado las instancias teórico-prácticas de cursada virtual en el primer cuatrimestre cumplen además con otros tres requisitos: tienen al menos dos años de experiencia docente en el nivel; son actualmente docentes regulares en, al menos, un curso de escuela media y cuentan con el aval institucional de esa escuela para ser observados durante las clases que realizarán en condición de alumnos del profesorado. Esperamos que este trabajo exploratorio nos permita tomar decisiones mejores fundadas respecto del futuro del conjunto de estudiantes del profesorado que adeudan la realización de las prácticas por la imposibilidad de ir a las escuelas. Es un imperativo actual conocer los alcances de la utilización de las

plataformas basadas en internet, sus fortalezas y debilidades, los mecanismos de adaptación de estudiantes y docentes a esta modalidad, así como su capacidad de promover aprendizajes significativos y que contribuyan verdaderamente al logro de los perfiles profesionales.

Comparar la educación a distancia con la educación presencial es una tarea compleja, y a la vez polémica. Diversos estudios, que han analizado cientos de investigaciones sobre la efectividad de la educación a distancia a través de la técnica de meta-análisis, han llegado a la conclusión de que los resultados de aprendizaje en educación a distancia no difieren significativamente de los obtenidos mediante la enseñanza presencial (Russell, 1999; Smith, Jaggars y Bailey, 2010; Duran Rodriguez. 2012).

Sin embargo, otro grupo de autores (Quesada Castillo, 2006; Salgado Garcia, 2015; Perosi, 2015; Barros, 2020; Dussel, 2020; Soletic, 2020; Basabe, 2020; Feldman, 2020; Diaz Barraga, 2020) sugiere que si bien es posible identificar líneas de continuidad entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia éstas no son lo mismo y menos aún en el contexto actual de emergencia donde ni docentes ni estudiantes eligieron esta modalidad de enseñanza. El sistema educativo, las instituciones que lo conforman, los integrantes de su comunidad, el encuentro con otros, la enseñanza y el aprendizaje dejaron de ser inesperadamente, lo que venían siendo. Así los docentes, ante la situación de emergencia, han traducido a la virtualidad las clases que no fueron pensadas de este modo, no teniendo en muchos casos, experiencia previa, capacitación ni respaldo institucional para hacerlo.

¿Qué particularidad imprimen los entornos virtuales a las tareas de orientación y acompañamiento que realizan los docentes? ¿Qué decisiones se deben tomar acerca del rol en los diferentes momentos y espacios de la propuesta de enseñanza? ¿Qué aspectos hay que priorizar para favorecer la comprensión? ¿Qué particularidades tiene la comunicación en los entornos virtuales? ¿Cómo se incentiva la participación y el rol activo de los estudiantes en la virtualidad? ¿Cuáles son los desafíos, los límites y las posibilidades del trabajo docente en este escenario? ¿Cómo resolver la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes con escasos o nulos recursos tecnológicos? ¿Qué otras nuevas tareas demanda a los docentes garantizar que el conocimiento llegue a todos? ¿Qué reflexiones deberíamos plantear con los futuros docentes para que puedan afrontar su tarea?

Para responder a estas preguntas se ha realizado una revisión sistemática de una serie de publicaciones y entrevistas realizadas durante el año 2020. A continuación se presentan los avances de la sistematización realizada.

Con el objetivo de clarificar la exposición se organizaron las ideas, miradas, orientaciones, sugerencias y propuestas que la bibliografía consultada sugiere en (cuatro) dimensiones:

- **la dimensión organizacional** (Asoletic, 2020; Feldman, 2020; Mazza, 2020; Roig, 2020; Puigros, 2020).
- **la dimensión vincular-comunicacional** (Barros y Lazarte Bader, 2020; Mazza, 2020; Sadovsky, 2020; Tonucci, 2020).
- **la dimensión propuesta de enseñanza** (Quesada Castillo, 2006; Salgado García, 2015; Perosi, 2015; Basabe, Leal Falduti y Tornese, 2020; Cannellotto, 2020; Dussel, 2020; Díaz-Barriga, 2020; Durantini, 2020; Finkelstein, 2020; Tenti Fanfani, 2020; Virgin, 2020; Sadovsky, 2020) y,
- **la dimensión evaluación** (Lezcano y Vilanova, 2017; Basabe, 2020; Terigi, 2020; Basabe, Leal Falduti y Tornese, 2020; Roig, 2020).

Dimensión organizacional, implica planificación y seguimiento de estudiantes.

La distancia es el elemento que caracteriza a una modalidad educativa en la que no hay coincidencia espacio-temporal entre los participantes. De alguna manera, la distancia se convierte en la barrera por vencer, a través de los medios tecnológicos y las diversas estrategias de enseñanza propias de este tipo de enseñanza. Pero no solo ello, tambien cambia la temporalidad. Lo que los docentes les propongamos hacer a nuestros estudiantes se insertará en un conjunto de cuestiones que ellos tendrán que resolver: un espacio único con su familia, tiempos indiferenciados donde “todos los días parecen iguales”. En este contexto, proponer algún tipo de “orden” será tranquilizador: secuenciar las actividades, dosificarlas, proponer repartirlas a lo largo de los días de la semana; prever días y horarios de descanso e indagar sobre la marcha del trabajo.

En el contexto actual, los expertos en la materia advierten que la educación mediada

por la tecnología requiere una organización rigurosa. Es importante anticipar situaciones y crear canales de comunicación que reemplacen el vínculo cara a cara. La improvisación en la virtualidad genera más incertidumbre; la falta de previsiones genera mayor inasistencia y desalienta la participación. En este sentido, la planificación se resignifica en el trabajo virtual y adquiere mayor protagonismo.

¿Cuáles son los desafíos, los límites y las posibilidades del trabajo docente en este escenario? ¿Qué deberían tener en cuenta los futuros docentes en este contexto?

En la medida de lo posible la bibliografía consultada sugiere:

- Identificar las posibilidades de conectividad de la mayoría de los estudiantes para planificar en consecuencia.
- Usar un entorno virtual institucional (campus) o propio (carpeta de Google drive) para garantizar el acceso a todo el material y a todas las clases.
- Elaborar un cronograma en el que se defina la modalidad de las clases (sincrónica o asincrónica), las fechas y los horarios de los encuentros.
- Organizar la secuencia de cada clase con claridad a través de una hoja de ruta o documento similar que sirva de guía.
- Realizar el seguimiento de los estudiantes de alguna manera: tomar lista y/o llevar un registro semanal de su participación.
- Contactar a los estudiantes frente a la irregularidad en la inasistencia y dar aviso a las autoridades intervinientes de acuerdo al nivel y modalidad.
- Definir plazos claros para la realización de tareas o trabajos siendo flexible frente a las necesidades personales de los estudiantes.
- Evitar la sobrecarga de actividades respetando la carga horaria original.

Dimensión vincular, incluye la comunicación, lo relacional, la alteridad, el cuerpo.

En el ámbito educativo, el diálogo es el elemento central a través del cual se establece la relación entre docentes y estudiantes, y por medio del cual se aprende en comunidad. En la educación a distancia, particularmente, encontramos el concepto de

"conversación didáctica guiada", de Holmberg, así como la propuesta más reciente de Lorenzo García Aretio, el "diálogo didáctico mediado". Ambos dan cuenta del factor "distancia" al utilizar los calificativos de "guiado" (Holmberg) o "mediado" (García Aretio), dando a entender que el diálogo se entabla a partir de un medio o canal de comunicación, como el texto o los medios tecnológicos. El diálogo puede ser inmediato, o diferido, o entre individuos que están presentes, o a través de algún medio de comunicación; puede ser "real", o incluso "simulado" (García Aretio, 2008). Por ello, mantener el contacto con los estudiantes es fundamental para enseñar a distancia. Más allá del medio y la forma de comunicación que se elija, es preciso definir una estrategia y no dejarlo librado al azar. La enseñanza en la virtualidad demanda que los docentes demos señales de que estamos *presentes*. No es necesario una disponibilidad 24x7 pero si es deseable pautar (y comunicar) horarios de consulta, o momentos del día o de la semana en que las dudas podrán ser consultadas. A esto se suma un contacto distinto con las familias. Los padres y madres se transforman muchas veces en mediadores y esto supone una relación diferente con los profesores que varía en función del grupo de estudiantes y de sus características.

¿Cuáles son los desafíos, los límites y las posibilidades del trabajo docente en este escenario? ¿Qué deberían tener en cuenta los futuros docentes en este contexto?

En la medida de lo posible la bibliografía consultada sugiere:

- Definir una comunicación estructurada con los estudiantes (mail, grupo de whatsapp, grupo de facebook, aula virtual) e informar desde el primer día cuál es el canal de comunicación.
- Pautar horarios de consulta, o momentos del día o de la semana en que las dudas podrán ser consultadas.
- Comenzar la materia con una actividad introductoria de presentación individual que permita a los estudiantes conocerse entre sí (puede ser a través de un foro y con una consigna atractiva o pedirles que graben un video de un minuto contando quiénes son).
- En línea con lo anterior proponer actividades para achicar las distancias: trabajos de a dos, trabajos en pequeños grupos, trabajos grupales, defensas en grupo, trabajo colaborativo.
- Contemplar la situación emocional de los estudiantes: permitir el desahogo, la

catarsis, explorar cómo se sienten.

- Tener palabras de aliento y manifestar su acompañamiento a pesar de la distancia (verbalmente, con una frase, con un mensaje al cerrar una clase, en las devoluciones, en el canal de comunicación).
- Enviar mensajes a estudiantes y/o a las familias que recuerdan tiempos y tareas y ayuden a la organización del trabajo académico.
- Evaluar si es necesario definir un canal de comunicación con la familia distinto al canal utilizado con los estudiantes.

Dimensión de la propuesta de enseñanza.

La concepción pedagógica de enseñanza es la que comanda la tecnología. El recurso tecnológico se ofrece, no decide. *Lo importante no es qué tecnología van a aprender a usar los estudiantes sino qué van a aprender utilizando esa tecnología.* El diseño de la propuesta educativa es indispensable más allá de la modalidad de enseñanza que se utilice pero en la modalidad mediada por tecnología se agregan algunas variables específicas que se deben considerar para potenciar los aprendizajes de nuestros alumnos. En la situación actual cabe preguntarnos por el lugar de la interacción, del vínculo pedagógico y de la construcción dialógica de los saberes. La educación remota impuesta por la pandemia ha significado abandonar el espacio del aula física, y lo que implicaba: las posibilidades de encontrarse con el conocimiento en procesos comunicacionales, el proceso interactivo, el juego y la conflictividad propia de la grupalidad y la diversidad, y todo lo que supone la experiencia de habitar espacios comunes con fines educativos. ¿Cómo desplegar una estrategia que privilegie la participación y el diálogo? De hecho, uno de los riesgos que se están advirtiendo respecto de esta falta de fronteras entre estas esferas está vinculado con la necesidad que tiene la escuela de erigirse simbólica y materialmente como “un espacio otro” donde se pueda diferenciar de la experiencia cotidiana para construir saberes con otras lógicas. A esto se suma otro dilema ¿enseñar aquello que estaba incluido en el currículum o enseñar poniendo en primer plano el presente, incluyendo nuevos contenidos que la pandemia impone a la humanidad?.

Los aspectos del dominio y manejo conceptual al igual que el desafío de la transposición didáctica posiblemente sean comunes en todas las modalidades de

enseñanza. En cambio, privilegiar la participación y el diálogo en la educación mediada por tecnología en el contexto de emergencia actual supone un desafío distinto.

¿Cuáles son los desafíos, los límites y las posibilidades del trabajo docente en este escenario? ¿Qué deberían tener en cuenta los futuros docentes en este contexto?

En la medida de lo posible la bibliografía consultada sugiere: Sobre el dominio y manejo conceptual

- Seleccionar los contenidos prioritarios (teniendo en cuenta que formen parte de la estructura sustantiva que los estudiantes tienen que aprender y/o las que se requieren para seguir aprendiendo) y evaluar la posibilidad de incorporar aspectos de la realidad actual en la propuesta de enseñanza.
- Presentar el tema con claridad, contextualizar y establecer relaciones con temas ya conocidos.
- Proponer o referir a miradas diferentes en torno al objeto que enseña.
- Jerarquizar proposiciones o ideas: distinguir lo valioso de lo accesorio.
- Comparar un fenómeno o idea con otro, establecer analogías y proponer metáforas.
- Elaborar conclusiones, generalizaciones, síntesis y abstracciones.
- Proponer diferentes modalidades de articulación entre la teoría y la práctica: el trabajo con casos (en sus diversas modalidades: de resolución, de decisión, de ilustración, incidente crítico) y con problemas, las tareas de producción, el trabajo crítico.

Sobre la transposición didáctica

- Utilizar un lenguaje adecuado para el grupo.
- Usar presentaciones o gráficos o mapas conceptuales para acompañar sus exposiciones dialogadas.
- Corroborar si los estudiantes comprenden o si tienen dudas.
- No castigar los errores, las confusiones o las diferencias de opinión.
- Distribuir la palabra.
- Repreguntar.
- Elaborar consignas claras.

Sobre la participación y el diálogo

- Tomar como punto de partida un interrogante a ser presentado a los estudiantes.
- Intentar recuperarsaberes previos, concepciones acerca del mundo,

  inquietudes y deseos;
- Provocar la reflexión y el intercambio entre los participantes.
- Generar espacios de puesta en común de los conceptos trabajados.
- Seleccionar recursos abiertos con posibilidades de ser intervenidos por todos (muros interactivos por ejemplo).
- Convocar directamente a los estudiantes que no participan.
- Proponer actividades que demanden la interacción de los estudiantes en modalidad sincrónica y asincrónica y promuevan la participación a pesar de la distancia (foros, grupos cerrados de facebook, presentaciones de google drive, muros interactivos, documentos colaborativos, blogs, revistas digitales, pequeños videos, fotomontaje).
- Proponer actividades durante la clase (leer, mirar, escuchar, hacer, analizar, escribir, contar, comparar).
- Organizar subgrupos para facilitar la comunicación entre estudiantes.
- Elaborar una estrategia para generar el proceso interactivo que da lugar a construir el conocimiento y superar la “suma de actividades”.
- Justificar el uso de las herramientas que se eligen en función de los objetivos de la clase.
- Utilizar pizarras, murales virtuales, mapas interactivos, mapas conceptuales, documentos colaborativos o alguna herramienta que permita el trabajo simultáneo de los alumnos.
- Utilizar el chat de la sala virtual como foro.
- Organizar espacios para la discusión asincrónica (foros, muros, cadenas de mails, grupo de whatsapp).

Dimensión de la propuesta de evaluación.

El diseño de la evaluación guarda estrecha relación con la metodología de enseñanza que se utiliza. En función de cómo la evaluación sea considerada al diseñar el proceso, puede ser percibida como un juicio o como una ocasión para aprender. Por ello, al igual que en el punto anterior, la elaboración de una propuesta de evaluación coherente con la propuesta de enseñanza es necesaria más allá de la modalidad que se utilice pero en clases virtuales se agrega la necesidad de considerar algunos aspectos específicos.

Para identificar el avance de los procesos cognitivos e interactivos, es necesario contar con una estrategia flexible de evaluación, así como una serie de herramientas variables que permitan detectar cambios en las construcciones de conocimientos por parte de los estudiantes. En ambientes mediados por tecnología es fundamental que la evaluación sea continua en base a diferentes instrumentos que permitan apreciar el avance de cada estudiante. El rol que la evaluación tiene en la formación virtual implica una mayor planificación y una ejecución minuciosa y el análisis atento de cada uno de sus elementos.

¿Cuáles son los desafíos, los límites y las posibilidades del trabajo docente en este escenario? ¿Qué deberían tener en cuenta los futuros docentes en este contexto?

En relación a la evaluación de los aprendizajes de nuestros estudiantes la bibliografía consultada sugiere:

- Definir niveles y criterios de evaluación con anticipación.
- Diseñar distintos instrumentos de evaluación acordes con la propuesta de enseñanza y con la situación de los alumnos y que permita tomar información sobre los criterios (pueden ser pruebas objetivas, preguntas intercaladas, verdaderos o falsos, multiple choice, elaboración de mapas conceptuales, E-portfolios, análisis de casos, rúbricas, foros, listas de control, presentación o exposición a través de videoconferencias o audios, registros anecdóticos o diarios de clase, por mencionar algunos).
- Considerar la posibilidad de proponer instrumentos individuales, en pequeños grupos o grupales acordes con la propuesta de enseñanza y con la situación de los alumnos y que permita tomar información sobre los criterios.

- Proponer plazos razonables para realizar la actividad.
- Definir una estrategia para garantizar la identidad de los estudiantes en cada instrumento.
- Desarrollar estrategias para evitar la copia y el plagio.
- Diseñar instrumentos teniendo en cuenta que el alumno consultará la bibliografía y el material de estudio y/o las clases grabadas.
- Proponer tareas que ponen en juego habilidades cognitivas de orden superior (que no implican la recuperación del conocimiento almacenado y su aplicación directa a situaciones conocidas sino que involucran la transferencia de ese conocimiento a situaciones nuevas, el juicio crítico para tomar decisiones y la creatividad para elaborar respuestas nuevas).
- Requerir que la bibliografía se utilice como marco conceptual o metodológico para elaborar una producción personal.
- Definir una estrategia para dar retroinformación oportuna a los estudiantes sobre sus producciones.
- Orientar al grupo de estudiantes frente a errores frecuentes o dificultades encontradas en las respuestas a las consignas.
- Proponer la reescritura o la nueva resolución de problemas a partir de las correcciones del docente.

En relación a la evaluación de nuestra nuestras prácticas de enseñanza en el momento actual, la bibliografía consultada sugiere:

- Ampliar las fuentes de información a través de diarios o registro escrito de nuestras preguntas y decisiones didácticas,
- Si el trabajo se desarrolla en equipo pautar reuniones de equipo docente,
- Elaborar encuestas a estudiantes para relevar información sobre la situación y opiniones sobre las propuestas de enseñanza,
- Evaluar las producciones de los estudiantes para observar si hemos logrado enseñar los temas centrales de la disciplina.

A modo de cierre

A lo largo del año es posible identificar que luego de una primera etapa de gran

productividad docente -una reacción heterogénea, diversa y desigual pero inmediata, fuerte, de avance y de búsqueda y de sostenimiento del vínculo pedagógico- pasamos a una etapa reflexiva sobre el futuro.

Algunos expertos advierten que si hay algo positivo de la pandemia es que va a dejar un piso pedagógico sobre el uso de las tecnologías a partir del cual podamos crecer. También se postula que la educación a distancia puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el sentido de lo que haremos a partir de ahora. Otros afirman que la bimodalidad llegó para quedarse. Al mismo tiempo, el tema de la desigualdad educativa se puso en agenda y eso obliga al Estado a dar respuesta frente a la urgencia que supone achicar la brecha digital -atendiendo las desigualdades regionales-.

En relación a la formación de futuros profesores aparece con fuerza la necesidad de ofrecer una formación sistemática sobre la cultura digital para pensar la enseñanza y reflexionar sobre la potencialidad y los límites de la virtualidad, identificar los prejuicios a remover y desarrollar una mirada crítica. Algunos especialistas advierten sobre la importancia de incorporar la virtualidad docente en los años de formación; la posibilidad de aceptar las prácticas virtuales porque allí ocurre la enseñanza e incluso, que todo futuro profesor pase por una experiencia virtual como estudiante y a partir de ello genere una reflexión sobre la enseñanza en la virtualidad.

Este trabajo intenta humildemente ser un aporte - provisional y perfectible - sobre el desafío de llevar adelante la práctica educativa en época de aislamiento social recuperando las voces de investigadores destacados y referentes en la materia.

Referencias bibliográficas

Asoletic, Á. (2020). Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Basabe, L. (2020). Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía . http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Basabe, L., Leal Falduti, B. y Tornese, D. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta abierta. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Barros María Eugenia, Lazarte Bader Melina (2020). Clase Nro.: Presentación de la Propuesta. Saberes necesarios para repensar las Prácticas Educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 19-29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Durantini, C. (2020). ¿Hacemos grupo? *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. [Sitio web] http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Finkelstein, C. (2020). La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques.* Departamento de Publicaciones, UNGS.

Feldman, D. (2020). Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. [Sitio web] http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo.* Paidós. Lezcano L y Vilanova G (2017) Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Revista

ICT-UNPA-157-2017.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. [Sitio web] http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Perosi, V. (2015). Módulo 2. *La tutoría: ¿un GPS didáctico?* Estrategias de tutorías para la interacción en entornos virtuales (curso virtual). Citep-UBA. pp. 20-22

Quesada Castillo R (2006) Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". RED. Revista de educación a distancia, número M6 Recuperado el Consultado el 20 de octubre de 2016 de http://www.um.es/ead/red/M6

Roig, H. (2020). La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. [Sitio web] http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Salgado García, Edgar Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 2015;18(1):191-211.[fecha de Consulta 20 de Octubre de 2020]. ISSN: 1138-2783. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331433041010

Entrevistas consultadas

Entrevista a Alejandra Birgin (2020) UNIPE Diálogos en Cuarentena. Disponible en https://youtu.be/zF2MoK75Bng

Entrevista a Adriana Puigróss (2020) UNIPE Diálogos en Cuarentena. Disponible en https://youtu.be/xV7LcUV3W5E

Entrevista a Ines Dussel (2020) Diálogos en Cuarentena. Disponible en https://youtu.be/YlvvjHv3Rgg

Entrevista a Emilio Tenti Fanfani (2020) UNIPE Diálogos en Cuarentena. Disponible en https://youtu.be/CFL9x-jqqhA

Entrevista a Patricia Sadovsky (2020) UNIPE Diálogos en Cuarentena. Disponible en https://youtu.be/IOZJXMjypsc

Entrevista a Flavia Terigi (2020) UNIPE Diálogos en Cuarentena. Disponible en https://youtu.be/0cbbr0QXWJE

Conferencia con Francesco Tonucci - 2020 - Diálogos sobre Educación - Ministerio de Educación de
la Nación Disponible en https://youtu.be/OZ5N-WjqKUA

Dussel, I. (2020). Las clases en pantuflas, reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio completo. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en https://drive.google.com/file/d/1WC_Jr_AsnPqW0jxBf7FqWBo_PEjV_ELf/view

Jóvenes e Instituciones educativas: diálogos necesarios en tiempos de pandemia

Flavia Ayelen Moyano: flavia.ayelen.moyano@gmail.com
Instituto Superior de Formación Docente N°2 (Nivel Superior No Universitario)
Chos Malal, Neuquén, Argentina

Resumen

En la presente ponencia se analizará ¿Cómo dialogan las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas de nivel terciario no universitario en las jurisdicciones de Neuquén y Ciudad Autónoma de Buenos Aires con las generaciones @ y # que se encuentran formándose en el contexto de la pandemia? focalizando en las percepciones de los/as estudiantes (explicitadas en una encuesta realizada[1]) frente a las instituciones educativas en tiempos de Covid-19. Para ello, se realizó un recorte en función de la localización geográfica (Neuquén y C.A.B.A por ser jurisdicciones con notables diferencias socio-demográficas[2]), la edad de los/as encuestados/as (hasta 45 años inclusive) y el nivel educativo (terciario no universitario); quedando conformada la muestra por un total de 54 encuestas[3].

[1] Se trata de una encuesta que intentó indagar sobre tres ejes: “Datos Sociodemográficos”, “Los jóvenes durante la pandemia” y “Las instituciones educativas en contexto de pandemia”.

[2] No es menor mencionar que, frente al avance de la pandemia, las medidas sanitarias y de aislamiento en dichas jurisdicciones han ido variando una de otra en función de la cantidad de contagios; por lo que, en Neuquén, la flexibilización del A.S.P.O. (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) ha ido transcurriendo con antelación a C.A.B.A. Si bien la suspensión de las clases presenciales en las instituciones educativas se dio en simultáneo y aún se mantiene para ambos casos, la apertura de actividades económicas, lugares de trabajo, salidas de esparcimiento, etc. se dieron (y se dan) en diferentes ritmos.

[3] 19 encuestas a estudiantes de la provincia de Neuquén, y 35 de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Introducción

Este trabajo parte de considerar al docente como un sujeto político que asume un rol ético como intelectual público (Giroux, 1997), produce selectivamente, legitima formas particulares de conocimiento y autoridad (Elizalde, 2014), y asume la tarea de elaborar propuestas de enseñanza en la cual la construcción metodológica (Edelstein, 1996) deviene fruto de un acto singularmente creativo. Dicha construcción por lo tanto, de carácter singular, se genera en relación con ciertas finalidades o intencionalidades, un objeto de estudio específico y con sujetos particulares en contexto (áulico, institucional, social y cultural). En el marco de este supuesto, se procederá a analizar ¿Cómo dialogan las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas de nivel terciario no universitario en las jurisdicciones de Neuquén y Ciudad Autónoma de Buenos Aires con las generaciones @ y # que se encuentran formándose en el contexto de la pandemia? focalizando en las percepciones de los/as estudiantes (explicitadas en una encuesta realizada[4]) frente a las instituciones educativas en tiempos de Covid-19. Para ello, se realizó un recorte en función de la localización geográfica (Neuquén y C.A.B.A por ser jurisdicciones con notables diferencias socio-demográficas[5]), la edad de los/as encuestados/as (hasta 45 años inclusive) y el nivel educativo (terciario no universitario); quedando conformada la muestra por un total de 54 encuestas[6]. Es así que, en un primer apartado, se intentará conocer quiénes son los sujetos jóvenes-estudiantes y sus realidades en el contexto de la pandemia, al mismo tiempo que se buscará comprender de qué manera construyen sus identidades para -posteriormente, en un segundo apartado- analizar cómo ello dialoga con las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas en las que cursan sus carreras. Por último, con el afán de abonar por la continuidad de la reflexión y su profundización- se desarrollaran -a modo de conclusiones- algunas "puntas" a partir de las cuáles poner a distancia saberes y discursos recibidos para ser analizados y cuestionados, y orientarnos hacia la búsqueda de pensar, ensayar y crear experiencias educativas que potencien el agenciamiento de los/as jóvenes.

Hacia un avance en la comprensión de los/as jóvenes en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir en la actualidad

Hoy más que nunca pareceríamos estar inmersos en una sociedad de riesgo (Beck, 1996)

[4] Se trata de una encuesta que intentó indagar sobre tres ejes: "Datos Sociodemográficos", "Los jóvenes durante la pandemia" y "Las instituciones educativas en contexto de pandemia".

[5] No es menor mencionar que, frente al avance de la pandemia, las medidas sanitarias y de aislamiento en dichas jurisdicciones han ido variando una de otra en función de la cantidad de contagios; por lo que, en Neuquén, la flexibilización del A.S.P.O. (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) ha ido transcurriendo con antelación a C.A.B.A. Si bien la suspensión de las clases presenciales en las instituciones educativas se dio en simultáneo y aún se mantiene para ambos casos, la apertura de actividades económicas, lugares de trabajo, salidas de esparcimiento, etc. se dieron (y se dan) en diferentes ritmos.

[6] 19 encuestas a estudiantes de la provincia de Neuquén, y 35 de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

que reconoce las ambivalencias, lo impredecible y lo incontrolable, siendo la incertidumbre el modo de experimentar la vida y la acción. Es así que, en un contexto actual de democratización de la crítica y de pandemia, “se sabe lo que no se debe hacer, pero no lo que hay que hacer”. Asimismo, viviendo en los albores de la modernidad líquida contemporánea, el concepto de interés común se vuelve cada vez más nebuloso y pierde todo valor pragmático, debiendo sufrir en soledad miedos, ansiedades y aflicciones (Bauman, 2002). Siendo esta época caracterizada por lazos débiles, desintegración de los vínculos humanos y formas fugaces de asociación, la escuela y los docentes enfrentan el desafío de enseñar y “alzar sobre los hombros” (utilizando una analogía de Arendt) a los/as estudiantes.

Es así que considerando al sujeto como un “yo sensible” que siente, piensa y reflexiona significando la realidad (Nobile, 2014)- resulta relevante detenerse a observar las emociones/sentimientos que experimentan los/as encuestados/as en esta cuarentena:

Como bien se observa en el gráfico, las formas enunciativas que con mayor frecuencia se tendieron a utilizar son de tinte negativo, utilizándose palabras tales como ansiedad, estrés, tristeza e incertidumbre/desconcierto. Claro está que ello no resulta de una mera coincidencia. Al respecto, Le Breton (2012) -en contraposición a un enfoque naturista- advierte que las emociones son las expresiones de las condiciones sociales de existencia de los individuos (siendo imposible considerarlas ajenas a la cultura) que se traducen fisiológica y psíquicamente. De esta manera, si bien las mismas se experimentan individualmente, lo hacen dentro de un contexto socio-cultural determinado y en el marco de un entramado de relaciones interpersonales y de un tejido de significados culturales colectivos.

Al mismo tiempo, no es menor detenerse a reflexionar sobre la marcada tendencia de

respuestas en cuanto a los aspectos que se añoran de asistir a las instituciones educativas: dos de los más mencionados fueron: “Pasar el tiempo con amigos” (27), y “Tener al docente presente para conversar o consultarle” (38). Estos datos reflejan la importancia de los vínculos. En relación a ello, Nobile (2014) señala que las configuraciones vinculares (sin perder de vista los condicionantes estructurales intervinientes[7]) influyen en la configuración de la capacidad de agencia de los sujetos jóvenes (en términos de sentirse con mayores márgenes de control acerca de su propia vida), lo cual constituye un aspecto a considerar en el contexto moderno líquido y de pandemia descrito al principio de este trabajo. No es menor considerar, entonces, que lo subjetivo no refiere meramente a lo individual, sino que se encuentra vinculado a lo colectivo y lo social (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013). La subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios) no es un proceso solitario, y se produce en paralelo a la socialización (interiorización de normas y valores)[8], construyendo identidades[9] al convivir con otros (sociabilidad) (Weiss, 2012).

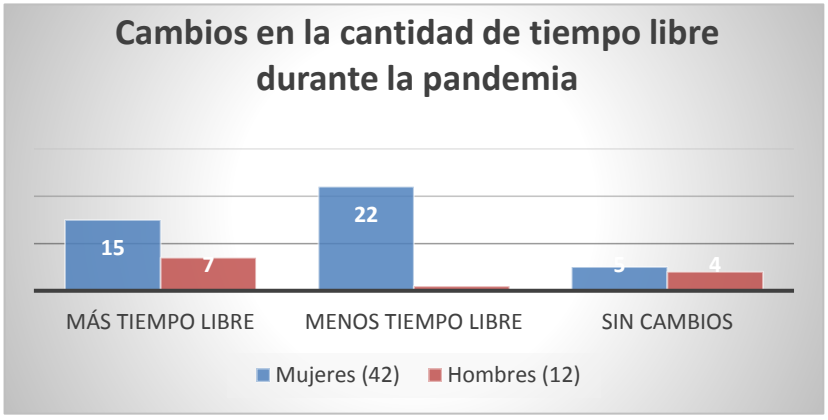
Continuando con el análisis, es factible mencionar que “[…] las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género” (Margulis y Urresti, 2008: p.27). En cuando a lo generacional, los/as encuestados/an entrarían en las llamadas generación @ (5) y generación # (49) caracterizadas por Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz (2016). Por un lado, la “generación @” o “generación de la red” (nacida después de 1975 y llegando a su plenitud en torno al 2000), se distingue por emerger en el contexto de acceso universal (aunque no general) a las TIC y experimentar la globalización del espacio mental y social. Por otra parte, la “generación #” (nacida después de 1985 y llegando a su plenitud en el 2010) irrumpe en el marco de la era hiperdigital, la globalización y deslocalización del espacio y el tiempo viral (coincidiendo con la consolidación de la web social) en un contexto de crisis socio-económica que dificulta o atrasa su transición a la vida adulta. Es así que esta última generación plenamente educada en la era digital, se caracteriza por trabajar individualmente pero de manera colaborativa. En correlato con ello, 27 de los/as 49 encuestados/as que podrían ubicarse dentro de este paraguas generacional respondieron extrañar “trabajar colaborativamente con sus compañeros/as”. Sin embargo, es menester

[7] Ello implica pensar la agencia de los sujetos insertándolos en un contexto (social e institucional) que permita observar los marcos habilitantes y condicionantes de sus acciones (Nobile, 2014).

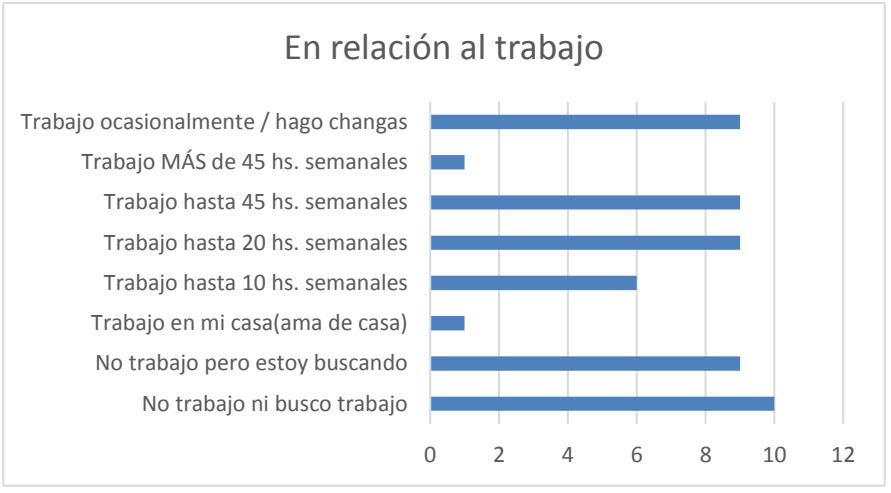
[8] Siendo el cuerpo, en simultáneo, el centro de la actividad individual y colectiva, y campo de batalla de la identidad (Le Breton, 2011), no debe subestimarse su relevancia. *“Que el cuerpo en la escuela sea, en parte, "olvidado" no significa que haya carencia de órdenes corporales. […] Esto es así porque cualquier proceso que niega y reprime siempre tiene una instancia afirmativa y productiva”* (Scharagrodsky y Southwell, 2010: p.4). Además, la juventud, según Mauss (1991) es el momento decisivo del aprendizaje de las técnicas corporales propias de la sociedad en la que vivimos.

[9] Las identidades no son en estado cerrado y definitivo; sino que siempre están siendo de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras (Southwell, 2012).

aclarar que las generaciones no son estructuras compactas, sino referentes simbólicos que identifican vagamente a los agentes socializados en unas mismas coordenadas temporales (Feixa, Fernández-Planells y Figueras-Maz 2016 y Vommaro, 2015). En este sentido, los sujetos comparten códigos y habitus, pero también se diferencian de otros. En cuanto a la condición de género, puede verse que las mujeres viven su juventud de una manera distinta frente a los mandatos sociales y la pandemia manifestando, en su mayoría, tener menos tiempo libre que los hombres.



En alusión a las variaciones de clase social y crédito vital, 40 encuestados/as no tienen hijos y 32 conviven con su madre/padre/hermanos/abuelos/tíos reflejando sus posibilidades de aletargar la vida adulta y -en algunos casos- la vida laboral en pos de seguir estudiando.

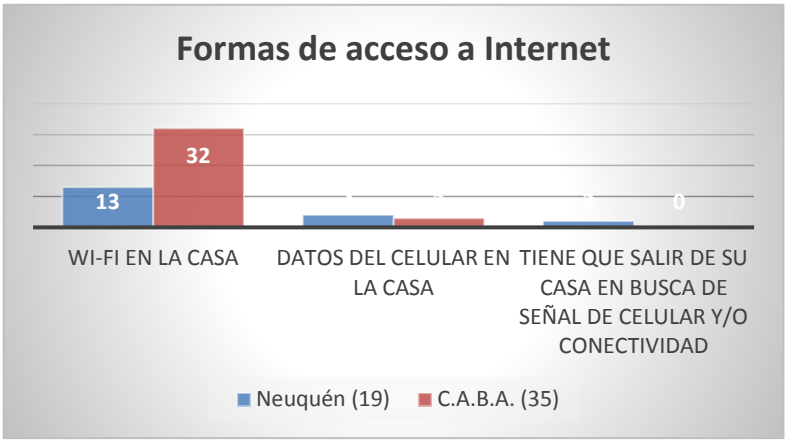


Al mismo tiempo, comparando las jurisdicciones tomadas, en cuanto al nivel de estudios de los padres se evidencia que -en la provincia de Neuquén- el máximo nivel de estudios alcanzado es el terciario completo de una madre; mientras que –en C.A.B.A.- fue el posgrado completo de tres madres y dos padres. Asimismo se observa mayor cantidad de personas con nivel primario incompleto (8 personas entre madres y padres) en la provincia de Neuquén, que en C.A.B.A. (donde hay solo un caso). En alusión, corresponde "[…] ubicar a los sujetos dentro de los contextos socioculturales que funcionan como marco o bien como condicionantes (pero no como determinantes) para el despliegue de sus experiencias como así también de su subjetividad." (Bracchi y Gabbai, 2013, p.32) Si bien

los sujetos no son productos mecánicos y pasivos de condicionantes socio-económico-culturales, toda singularidad se configura en una trama relacional y social (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013). En consonancia, Longo (2012) afirma que existe una estructura desigual de anticipaciones del futuro, asociada a una estructura desigual de las condiciones de existencia y de oportunidades. Asimismo, la concepción actual del tiempo como "puro presente" colisiona con la promesa de progreso a futuro en torno a la cual se estructura el proyecto educativo (Freytes Frey, 2012) disgregándose los límites de sentido (Le Bretón, 2011).

Por lo tanto, existen diferentes culturas y subculturas juveniles que dependen tanto de las experiencias biográficas particulares como de los contextos sociales en los cuales se enmarcan, y deben abordarse a partir de una triple articulación: culturas parentales, cultura hegemónica y grupo de pares (Feixa, 1998). Desde una perspectiva antropológica de la juventud (entendida como construcción sociocultural cambiante a través del espacio-tiempo), los/as jóvenes son actores sociales y políticos (Reguillo Cruz, 2000) y productores/as de prácticas y discursos. Por tanto, deben ser comprendidos/as desde dichas prácticas y perspectivas culturales a través de las cuales moldean su mundo (Feixa, 1998 y Urteaga, 2011) otorgando importancia a la dimensión simbólica.

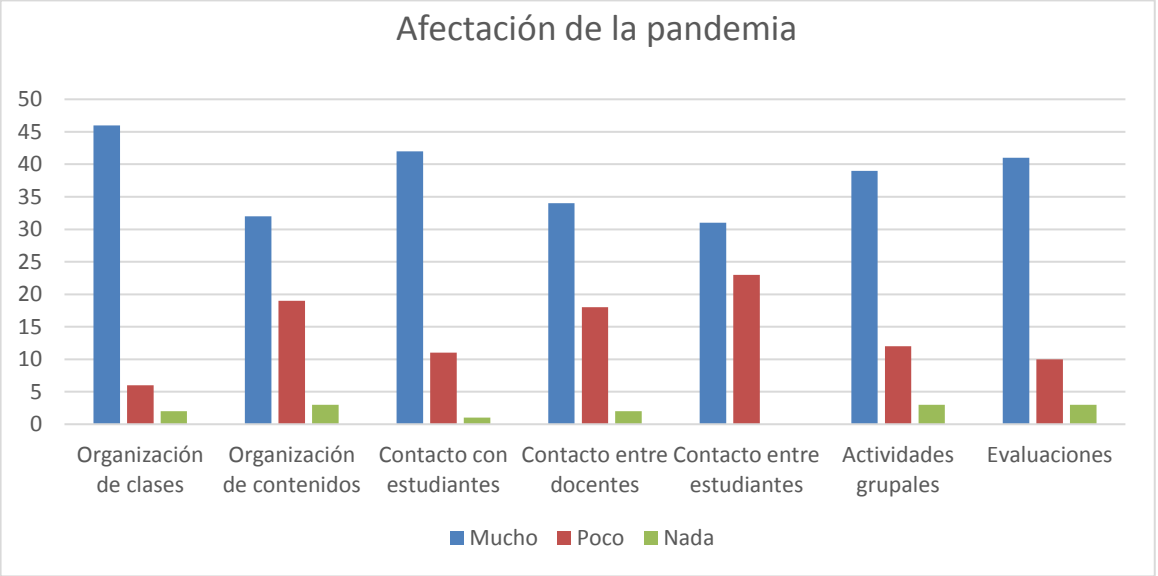
A partir de este análisis se evidencian, entonces, las características distintivas que adquiere "lo juvenil" en este momento histórico (Vommaro, 2015). En este marco, nos hemos detenido a pensar sobre la identidad y los procesos de significación que se ponen en juego (Geertz, 2003) desde una perspectiva procesual que considera lo sociomaterial y lo significante de la cultura (García Canclini, 2004). Ahora bien, siendo la juventud [definida socioculturalmente por Urteaga (2011) como identidad agenciable, flexible y cambiante] destinataria de las propuestas de enseñanza de las instituciones educativas, es interesante considerar la identificación como construcción siempre en proceso que actúa a través de la diferencia (su exterior/afuera constitutivo) (Hall, 2003), y fomentar espacios de socialidad. En consonancia, se vuelve imperioso re-pensar y revisar el modelo de comunicación escolar (legajo de la modernidad sólida) que nada tiene que ver con las dinámicas comunicativas de la sociedad en un contexto de mutación tecnológica, deslocalización y diseminación de los circuitos del conocimiento (Barbero, 2008) donde -a su vez- (pensando en las acciones pedagógicas virtuales), tanto las posibilidades de acceso a las tecnologías como los bienes simbólicos que portan estos lenguajes, están desigualmente distribuidos.



En cuanto a las propuestas de enseñanza de los/as docentes, las modalidades más utilizadas son las clases virtuales en línea y el envío de archivos con materiales y actividades. A su vez, los canales de comunicación de preferencia son la plataforma virtual institucional, Whatsapp, correo electrónico y Zoom/Skype. Frente a esta modalidad de trabajo con las TIC, 19 personas manifiestan que se pudieron organizar y han concluido a tiempo con lo solicitado. Como contraparte, 26 de los/as encuestados/as consideran que no se pudieron organizar, o hubo cosas que no se entendieron y no han cumplido con las actividades propuestas. En este sentido, es sobre aquellos/as que se quedan afuera sobre los que se debe seguir trabajando, resultando necesario reflexionar sobre las prácticas docentes, al mismo tiempo que repensar los supuestos de partida con respecto a los/as jóvenes estudiantes, el trabajo docente y el rol de la institución educativa.

Las propuestas de enseñanza de/y en las instituciones educativas en el contexto actual: cambios y continuidades.

A partir del apartado anterior, cobra importancia razonar con respecto a los/as jóvenes estudiantes que van a las instituciones educativas (y sus procesos de subjetivación heterogéneos y singulares), en un contexto de incertidumbres, y debilitamiento o anulación de las promesas futuras generando una creciente demanda de nuevos sentidos y funciones atribuidos a la escuela. Por tanto, resulta necesario repensar identitariamente las instituciones educativas, a partir de sus propias tensiones así como considerando los nuevos contextos socio-histórico-culturales que las atraviesan. En este sentido, cabe preguntarse: ¿Qué diálogos están estableciendo las diferentes instituciones con sus referentes sociales? ¿En qué medida estos (y el contexto actual) modifican o refuerzan las identidades construidas a la luz de otra realidad? Es así que la selección que las instituciones hacen de las exigencias a las que las somete el medio y el diálogo con el contexto modelan su hacer cotidiano, y de este modo refuerzan o modifican sus funciones sociales e identidad institucional (Tiramonti, 2011).



Como complemento al gráfico, cabe mencionar que en cuanto a las evaluaciones se respondió que, mayoritariamente, apuntan a esquemas con preguntas y respuestas a desarrollar, ofrecer articular conceptos y permitir trabajos grupales; predominando la calificación numérica y la escala conceptual por sobre otras modalidades de corrección. De esta manera, existe una tendencia a reforzar lo ya existente para dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto (Tiramonti, 2011). Concomitantemente, 18 personas dicen extrañar "la organización institucional y los horarios" dando cuenta de la influencia del programa institucional como proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo específico y organizado (Dubet, 2006).

Por lo expuesto hasta aquí parecería mantenerse el desafío de la escuela de generar espacios y condiciones para albergar la participación de los estudiantes o los modos de posicionarse frente a lo que irrumpe, lo inesperado, y darle un lugar productivo. Dicho en otras palabras, el pensar lo político como parte de la experiencia formativa, requiere abrir interrogantes y ensayar experiencias colectivas sobre la definición de asuntos comunes, buscando configurar una cultura política a partir de las diferencias que articulan la condición juvenil contemporánea (Elizalde, 2014).

Cierre y aperturas: El cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para repensar las instituciones educativas en el contexto actual

Vincent, Lahire y Thin (2001) sostienen que la crisis actual de la escuela no se debe a un agotamiento del formato escolar, sino que -por el contrario- es producto de su expansión a otros ámbitos (como por ejemplo la domesticación del espacio escolar en tiempos de aislamiento/cuarentena). Ahora bien, cabe preguntarse ¿En qué medida se cuestiona, en esta coyuntura, la forma escolar y su predominancia en el modo de socialización? En los diálogos (y no diálogos) entre sujetos (jóvenes estudiantes) e instituciones educativas (nivel superior no universitario) analizados a lo largo del trabajo, hemos visto que el

contenido –quizás- haya cambiado pero no la forma, se ha cambiado la organización pero no la naturaleza profunda de la escuela (Dubet, 2006). La decadencia del programa institucional moderno no ha sido total ni homogénea. En este sentido, el programa político de la escuela vive en la gramática invisible de acciones y omisiones, permisos y prescripciones, que, junto a diversas tecnologías de gobierno y autogobierno, modulan las experiencias diarias de los/as jóvenes en tanto estudiantes, así como sus lazos intersubjetivos con compañeros/as y profesores/as, al tiempo que disparan respuestas y agenciamientos de diverso signo (Elizalde, 2014). Se torna necesario, entonces, reconocer los impactos del afuera sobre el adentro (y viceversa) de una forma no mecánica y reflexionar sobre los usos comunicantes y la retroalimentación entre los contextos.

Está claro que las escuelas pueden y siguen siendo forjadoras de sentidos para los/as jóvenes estudiantes; sin embargo cabe pensar: ¿Qué procesos de socialización tienen lugar (y deberían fomentarse como espacio de producción) en las instituciones educativas del nivel superior no universitario -considerando el contexto socio-histórico-cultural actual-, para generar condiciones de posibilidad de subjetivación por parte de los/as jóvenes estudiantes en la construcción de sus identidades? Un primer ensayo de respuesta, podrían ser las propuestas de la Pedagogía Queer (Morgade y Alonso, 2008) de poner en cuestión las relaciones entre el yo y el otro en la construcción de identidades, comprendiendo a las diferencias como indispensables para la existencia de los sujetos. Asimismo, resulta imperioso generar mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento, poniendo en discusión los modos homogéneos de mencionar a “los jóvenes”. Es así que, en este repensar la relación entre las propuestas educativas y la heterogeneidad de formas de ser joven, los desafíos y las demandas hacia los/as docentes son diversos y complejos (Nuñez y Litichever, 2015). El considerar las pluralidades culturales, implica –al mismo tiempo- reconocerlas y bregar por la creación de condiciones que potencien una democracia dialógica en su interior, en el marco de un campo de interlocución como habitantes de múltiples configuraciones identitarias (Elizalde, 2014).

“En este contexto es claro que una educación capaz de reivindicar la importancia de la alteridad para la construcción de un proyecto emancipador requiere de prácticas pedagógicas críticas y altamente (auto)reflexivas, así como de docentes que actúen en tanto intelectuales comprometidos/as con la construcción cotidiana de una conciencia crítica, o de un lenguaje común por medio del cual sea posible pensar y actuar en la lucha a favor de unas relaciones sociales democráticas”. (Elizalde, 2014, p.45)

Finalmente, la escuela no sólo es imposición, sino que también es un espacio de producción cultural donde los/as jóvenes pueden desarrollar experiencias subvirtiendo sentidos y desplegando alternativas (Elizalde, 2014)… Defendamos eso.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1996). Teoría de la Sociedad de Riesgo. En J. Beriain (Ed.), Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo (pp. 201 – 222). Barcelona: Anthropos.
- Bracchi, C., & Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. V. Kaplan, Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela (pp. 23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en AAVV: Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As: Paidós.
- Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. Intersecciones en Comunicación, (8), 31-50. Disponible en: http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/686/Aprendiendo%20a%20ser%20mujeres%20y%20varones%20jóvenes%20por%20Silvia%20Elizalde.pdf (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud. Barcelona: Ariel. Cap. 1, 2 y 3.
- Feixa, C., Fernández-Planells, A., & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(1), 107–120. Disponible en: https://search.proquest.com/openview/a2cea0b1f3b93f993c6bb2a2908e235b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=366357 (consultado el 20 de septiembre de 2018)
- Freytes Frey, A. C. (2012). Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista, en José León Suarez (Gran Buenos Aires): discursos docentes y resistencias juveniles. En O. R. Battistini & G. Mauger (Eds.), La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia (pp. 121-152). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós: Barcelona.

- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall & P. Du Gay (Eds.), Cuestiones de identidad cultural (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Korinfeld, D., Levy, D., & Rascovan, S. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época (pp. 97-122).
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo en la modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión. Introducción y capítulos 3, 4 y 5.
- Le Breton, D. (2011). Conductas de riesgo: de los juegos de la muerte a los juegos de vivir. Buenos Aires: Topia.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 3(10), 69–79. Disponible en: http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145 (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Longo, M. E. (2012). Las representaciones sobre el futuro: ¿Un indicador de desigualdad de inserción laboral de los jóvenes? En O. R. Battistini & G. Mauger (Eds.), La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia (pp. 331-351). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), La Juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud (pp. 13-30). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martín-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (Ed.), Nuevos temas en la agenda de política educativa (pp. 65-99). Buenos Aires: IIPE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires - Siglo Veintiuno Editores.
- Mauss, M. (1991). Sociología y antropología. Madrid: Tecnos.
- Morgade, G., & Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la «normalidad» a la disidencia (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 6(14). Disponible en: http://www.redalyc.org/html/2732/273230864007/ (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Núñez, P., & Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. CABA: GEU, Grupo Editor Universitario. Capitulo III y a modo de cierre.

- Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Barcelona: Grupo Editorial Norma.
- Scharagrodsky P.; Southwell, M. (2010): El cuerpo en la escuela. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55109/EL002216.pdf?sequence=1 (consultado el 20 de septiembre de 2018).
- Southwell, M. (2012). Formas de lo político en la escuela. En M. Southwell, Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones (pp. 49 – 70). Rosario: FLACSO Área Educación, FLACSO Argentina ; Homo Sapiens Ediciones.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34). Rosario: Homo Sapiens.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). La construcción juvenil de la realidad: jóvenes mexicanos contemporáneos. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vincent, G. Lahire, B. & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoría da forma escolar. Educaçao, XVI(33), 7-47.
- Vommaro, P. (2015). Prácticas, subjetivaciones y politizaciones: Las dinámicas de movilización juvenil en la América Latina Actual. En J. Valenzuela Arce, El sistema es antinosotros: culturas, movimientos y resistencias juveniles (pp. 429-468). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. Perfiles educativos, 34(135), 134–148.

Habilitar, proponer y permitir hacer.

Prof. Mirtha Noemí Sandoval: mnsandoval04@gmail.com

Directora. IFDC de Luis Beltrán. Rio Negro.

Prof. Vanesa Elizabeth Zuñiga: mnsandoval04@gmail.com

Coordinadora de Formación Inicial. IFDC de Luis Beltrán. Rio Negro.

Resumen

El ciclo lectivo 2020 atravesado por la pandemia mundial de Covid-19 desafía e interpela el trabajo al interior de las instituciones educativas. El trabajo del Equipo Directivo del IFDC de Luis Beltrán no es ajeno a ello. En el presente trabajo compartiremos las prácticas desarrolladas desde la complejidad organizacional y pedagógica.

El abordaje de la vida institucional mediado por los sujetos intervinientes en la formación, las normas nacionales, jurisdiccionales e institucionales y las alternativas para garantizar prácticas inclusivas en este contexto de no presencialidad.

Como equipo directivo, a pesar de las adversidades que se presentan, el propósito es reflexionar sobre las formas en que se presenta la formación docente para garantizar el derecho a la educación superior y a la continuidad de la formación de lxs estudiantes, su permanencia y egreso.

Palabras claves: experiencia- prácticas-sujetos –institución-reflexión-trabajo docente-

Introducción:

“Ese es el mayor reto de la educación en nuestros días: el asumir la responsabilidad y la tarea de coadyuvar a este proceso de reconstrucción, educar para que los nuevos hombres y mujeres del mundo sean capaces de hacerse cargo de este reto para el reencantamiento de la vida, del mundo y de la existencia” (Leff, 2007)

El IFDC de Luis Beltrán situado en la provincia de Rio Negro, cumple 40 años en la Formación Docente, este año la formación se encuentra atravesada por un contexto inédito y particular. A raíz de la emergencia sanitaria del Covid-19, contexto que nos llevó a la reconfiguración de la vida institucional desafiando opciones pedagógicas para brindar al estudiantado, más allá de las adversidades, la continuidad en su formación. Encontrándonos hace seis meses en la deconstrucción y construcción de estrategias que nos permita pensar la Formación Docente hoy, nos moviliza la reflexión como proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar .Trabajo que se apoya en lo vivido, en la experiencia docente, que profundiza, indaga, bucea en ella, buscando comprensiones que, lejos de reflejar como imagen idéntica los detalles cambian la dirección y la mirada para abrir nuevos sentidos (Marta Souto,2016)

En el presente trabajo es nuestro interés compartir la complejidad del trabajo docente que asumió el Equipo Directivo de dicha institución en este contexto de pandemia. Los hilos conductores serán la reflexión sobre nuestra experiencia, los sujetos y su relación pedagógica, la vida institucional en la no presencialidad y las alternativas inclusivas para garantizar la accesibilidad a la Educación Superior de los/las estudiantes como así también su permanencia y egreso.

DESARROLLO

El contexto epidemiológico derivado del COVID-19 determinó la suspensión de clases presenciales en todo el sistema educativo del país y la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Río Negro definió garantizar la continuidad pedagógica en el ciclo lectivo 2020 a partir de los entornos digitales y otros formatos alternativos. Esto sin duda impactó y cambió la vida de las personas y de las

instituciones, debiendo adaptarse a las nuevas condiciones que impuso la pandemia. Teniendo en cuenta el DNU 297/20, el Decreto Provincial Nº266/20, 306/20 y como trabajadores de la educación, la institución asumió un fuerte posicionamiento político-ético y/o ideológico que nos desafía a abordar la complejidad de la vida institucional desde múltiples perspectivas económicas, pedagógicas, psicológicas y técnicas.

Nos encontramos en la no presencialidad desde el 16 marzo de 2020, el tiempo de cuarentena nos llevó a pensar este tiempo único, excepcional como un gran desafío para llegar a todo el estudiantado. Coincidimos con Gabriel Brener cuando afirma que "lo que estamos viviendo es una ruptura, un quiebre repentino e involuntario respecto de cómo veníamos viviendo. Por tanto, me parece fundamental señalar que este momento es excepcional y transitorio y ver si podemos aprovecharla como oportunidad"

La realidad se presenta como un fenómeno dinámico, incierto y complejo, en esta situación de incertidumbre ha sido difícil la toma de decisiones, las experiencias educativas en este contexto de pandemia y las dificultades para que se de una comunicación fluida nos llevaron a plantear y/o resolver problemas en la urgencia, en la inmediatez al interior del Consejo Directivo[1] del Instituto y en contacto permanente con las autoridades del Nivel Superior de la provincia de Rio Negro. Mantuvimos reuniones a nivel jurisdiccional con la Dirección de Nivel Superior en el Consejo de Directores, el Consejo de Formación Inicial, el Consejo de Formación Permanente y el Departamento de Investigación y Extensión con los distintos referentes de nuestra institución. Y a nivel institucional con el Consejo Directivo para organizar la vida institucional en este contexto. Tal como se facultó en la Disposición 040/2020 de la DES[2]. En cada una de las reuniones se ponía de manifiesto la particularidad de cada IFDC con una constante en común: la

1 REGLAMENTO ORGÁNICO MARCO Nº 2425/16. ART. 32. El gobierno de los Institutos se organiza bajo la figura del cogobierno, ejercido por un Consejo Directivo que preside el Director/a y que integran los representantes de docentes, estudiantes y egresados.

2 Los IFDC a través del Consejo Directivo tienen la facultad de reglamentar la normativa que se emana desde la Dirección de Educación Superior.

continuidad pedagógica, los obstáculos en relación a los dispositivos y conectividad, lo que nos pasa como formadores en la formación en entornos digitales, y las propuestas de enseñanza en estos entornos. La mayor tensión se centró en la acreditación de los espacios curriculares de los distintos campos de la formación.

Al interior del IFDC de Luis Beltrán se ha tratado de garantizar el acompañamiento a lxs estudiantes mediante distintas alternativas de comunicación en los entornos digitales y la extensión de los cursados de acuerdo a las realidades particulares de cada unx de ellos con el propósito de no excluir a nadie. Como así también sostener la comunicación con las/os compañeras/os profesores, a través de correos electrónicos, reuniones virtuales por profesorados, por año y por campos de la formación. Para socializar e intercambiar acerca de cómo pensamos la enseñanza en estos entornos digitales, las dificultades y avances que se presentan, posibles articulaciones entre los espacios curriculares. Para sistematizar estas ideas creamos un documento compartido en Google Drive, el cual contó con escasa participación por parte de lxs profesores. Ante esto, desde el equipo directivo se plantea una revisión de estas prácticas buscando otras estrategias de comunicación para construir colaborativamente un documento para el abordaje de la enseñanza en la virtualidad.

Cabe destacar que para que sea posible la continuidad y el trabajo en este contexto de no presencialidad, la intervención de los Referentes Tic y equipo de secretarias de la institución fue clave. En cuanto a: inscripciones a carreras que aún no habían finalizado, creación de las aulas virtuales, inscripción a los espacios curriculares, solicitud de equivalencias, inscripción a exámenes finales, entre otras.

Como expresamos anteriormente la vida en las instituciones cambió. Por momentos parece que nos encontramos en una película de ciencia ficción: el instituto sin instituto, estudiantes que deciden no desarrollar actividad académica este año porque no están dadas las condiciones, otrxs que por problemas económicos y familiares no cuentan con dispositivos ni conectividad, por lo tanto no pueden acceder a las propuestas formativas en nuestra plataforma. Y un grupo importante de estudiantes que no teníamos conocimiento porque no estaban en las aulas.

Como estrategia para acercarnos al estudiantado realizamos una encuesta que acercamos mediante los distintos claustros y por diferentes medios de comunicación. Los resultados de dicha encuesta confirman las distintas problemáticas que atraviesan lxs estudiantes, ejemplos: falta de disponibilidad tecnológica, conectividad, uso de datos, organización familiar, dificultades económicas ante la falta de empleo. Pudimos dar respuesta a algunas problemáticas detectadas, como entregar en préstamo durante el tiempo de ASPO los dispositivos tecnológicos con los cuales cuenta la institución y elaboramos notas al Ministerio de Educación y DDHH y a los distintos municipios del Valle Medio de Rio Negro para solicitar la gestión de la gratuidad de internet (red de wifi libre) para garantizar el acceso a la virtualidad de los cursados.

En este contexto fue necesario revisar cuestiones organizativas en cuanto al Calendario Escolar 2020 de la institución. El Co-Gobierno del IFDC habilitado por la DES a organizar la vida institucional determinó las fechas de finalización y/o inicio de los cuatrimestres[3], a efectos de regular y organizar los procedimientos, plazos y trámites a realizar por los estudiantes y docentes para las actividades, como así también feriados dispuestos por la autoridad competente y el receso escolar invernal en la provincia de Río Negro.

Se establecieron acuerdos para garantizar las tareas esenciales del IFDC como el derecho de los estudiantes a rendir examen, cursadas en distintos espacios curriculares y propuestas de EDI. Con entornos digitales en este contexto, lo virtual no es un reemplazo mecánico de lo presencial **t**iene sus propias lógicas, su entorno, sus reglas, sus temporalidades y por tanto su propia cultura. Es por ello, que fue necesario replantearnos los sentidos del acompañamiento pedagógico en este tiempo de aislamiento, los significados respecto a “la clase virtual”, las estrategias

3 Modificar el Calendario Académico 2020, aprobado por Disposición N° 01/20, estableciendo las siguientes fechas:

- Fecha de finalización de 1° cuatrimestre: ***15 de agosto del 2020.***
- Fecha de inicio de 2° cuatrimestre: ***24 de agosto del 2020.***
- Fecha de finalización de 2° cuatrimestre: ***28 de noviembre del 2020.***

de acompañamiento pedagógico a las trayectorias formativas, la temporalización respecto a actividades de aprendizaje, la entrega de evidencias para acreditación, la posibilidad de mesas de examen de todos los espacios curriculares y modalidad, entre otros. Algunos de ellos referían a: Construir y elaborar una hoja de ruta que oriente a lxs estudiantes en el trabajo en la virtualidad; el desarrollo de la propuesta debe estar acorde a la carga horaria. Lo que no significa estar conectado el tiempo que dura el cursado en la presencialidad; favorecer la retroalimentación de las propuestas: las actividades propuestas a estudiantes requieren de una devolución cualitativa que permita, tanto a docentes como a estudiantes, tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje respectivamente; propuestas y/o actividades que no estén ligadas exclusivamente a la conectividad. (las propuestas y/o actividades que incluyen conectividad deben ser complementarias con otras que no incluyan lo on line), entre otras.

En relación a las mesas de exámenes se dispuso llamados para todos los espacios curriculares, pautando, en un primer momento, la modalidad domiciliaria y escrita para todxs. Esta práctica se fue evaluando a partir de las evaluaciones, resonancias y particularidades de cada espacio curricular, disponibilidad tecnológica y de conectividad, tanto del profesor/a como de estudiantes inscriptxs, procurando que dicha modalidad procure el criterio más inclusivo posible para efectivizarla.

En esta no presencialidad también surge la necesidad del estudiantado en realizar propuestas de Espacio de Definición Institucional para su Formación Inicial. Es así que se acuerda a nivel institucional reconocer como EDI la participación de lxs estudiantes en Conversatorios, conferencias, congresos y/o espacios formativos que se presenten de manera virtual (sincrónico o asincrónico), mediante la coordinación de profesores. Al momento el estudiantado de los distintos profesorados cuenta con la posibilidad de realizar algunas propuestas.

En el afán de garantizar la continuidad pedagógica, en este tiempo sin tiempo ocurrieron dos cuestiones llamativas. Por un lado, se generó un agotamiento en los distintos integrantes de la institución, es decir, una tensión entre respetar el tiempo laboral y mantener el vínculo pedagógico. Por ello se decidió en una de las

sesiones del Consejo Directivo celebrar y reconocer el Acta Paritaria de Condiciones de Trabajo realizada por la CTERA, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación de la Nación, incorporando el *"derecho a la desconexión digital"*.[4]Por otro lado, la necesidad de redefinir y priorizar contenidos de las unidades curriculares para no sobrecargar a lxs estudiantes, respetando los criterios de virtualidad que habíamos establecido, ya que muchas propuestas construidas debían ser reformuladas para los entornos digitales. Estas situaciones eran compartidas en las reuniones periódicas a nivel jurisdiccional ante esto se planteó como una necesidad que la DES elabore una norma tomando las voces del Consejo de Directores, Consejo Formación Inicial y estudiantes de Nivel Superior de la provincia la DES elaboró la Resolución N° 3321/2020[5]

En algunos casos la continuidad pedagógica también se vio obstaculizada por las vacantes a cubrir al inicio del ciclo lectivo y en el transcurso del año. Ya sea por renuncias y licencias por enfermedades propias y de familiares (algunos afectados por el virus). Ante esto, la DES habilitó- a través de entornos digitales - la sustanciación de entrevistas de concursos internos para cubrir interinatos y/o suplencias que garanticen la continuidad pedagógica[6]. Esto al interior de la institución implicó una tarea compleja en cuanto a la convocatoria a concurso, evaluación de propuestas, conformación de jurados (profesores titulares y estudiantes) y realización de entrevista.

A MODO DE CIERRE: En este transitar la pandemia más que intentar buscar respuestas, aprendemos día a día que nada será como antes, lo virtual nos ha permitido, en parte, mantener los vínculos, desarrollar prácticas de enseñanzas y poner en tensión lo que implica la Formación Docente en este contexto. En esta adversidad sostenemos lo que venimos planteando al interior del Consejo Directivo

---

4 Paritaria Nacional por condiciones de trabajo. Jornada de trabajo: Los y las docentes llevarán a cabo sus actividades bajo el criterio organizador de respetar un tiempo laboral equivalente a la carga horaria que determina el cargo y/u hora cátedra por el que han sido designados/as, sin tener que sobrecargarla en virtud de la excepcionalidad del formato de trabajo pedagógico que imponen las circunstancias actuales. 4 de Junio 2020.

5 Norma que regula: la Organización curricular, Evaluación y acreditación en Educación Superior., Campo de la Práctica Profesional, Proyecto jurisdiccional de acompañamiento a egresados 2020 durante el Ciclo Lectivo 2021.

6 Disposición Nº 40/2020 de la Dirección de Educación Superior. Rio Negro.

del IFDC “la educación virtual nunca sustituirá el aula presencial”. Reivindicamos la presencialidad, el encuentro, el proceso de socialización que tiene el aula, la construcción colaborativa de saberes y fortalecimiento de la ciudadanía. Nuestra finalidad en la Formación Docente apunta a “una práctica social transformadora en estrecha relación con proyectos históricos y sociopolíticos”: (Diseño Curricular de la Formación Docente de la provincia de Rio Negro), esto nos interpela y moviliza a estar en contacto permanente con lxs estudiantes en formación y buscar múltiples alternativas desde una perspectiva ética-política y pedagógica.

Bibliografía:

- Souto, Marta (2016). Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Editorial Homo Sapiens.
- Brener, Gabriel (2020) Continuidad pedagógica o pedagogía de la continuidad. Disponible en: https://memoriadelapandemia.ucc.edu.ar/2020/04/25/continuidad-pedagogica-o-pedagogia-de-la-continuidad-gabriel-brener/
- **Marco normativo:**
- Diseño Curricular Jurisdiccional. (2015). Profesorado en Educación Primaria. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Rio Negro.

- Disposición Nº 40/2020 de la Dirección de Educación Superior. Rio Negro.
- Reglamento Orgánico Marco Nº 2425/16. Dirección de Educación Superior. Rio Negro.
- Resolución Nº 3321/2020. Dirección de Educación Superior. Rio Negro.
- Disposición 075/2020. Consejo Directivo. IFDC de Luis Beltrán. Rio Negro.

Frente al aislamiento social, el desafío de la integración de saberes

Rosario Schulte: saioschulte@gmail.com
Lic. en Ciencias de la Educación - Profesora de Pedagogía en Instituto de Formación Docente Bariloche - Río Negro

Resumen

Se narra la experiencia de integración curricular desarrollada en el primer año del Profesorado en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual del Instituto de Formación Docente de Bariloche, en el marco de la continuidad pedagógica dispuesta en el contexto de virtualidad por el ASPO decretado frente a la pandemia de Covid.

Dada la complejidad del nuevo panorama de enseñanza y aprendizaje (como la sobrecarga de tareas académicas, laborales y domésticas, la falta de conectividad de varias estudiantes, las desigualdades sociales transformadas en educativas mucho más que nunca, entre otros aspectos de esta complejidad) se trabajó fuertemente en configuraciones curriculares que, lejos de sumar tareas aisladas, se reinventen de manera integradora, manteniendo la especificidad de cada enfoque epistemológico, pero abiertas a conocimientos producidos y portados por los sujetos, enriqueciéndose en esta relación ecológica de saberes (De Sousa Santos, 2009).

Palabras clave

Ecología de Saberes - Formación Docente - Currículum - Formatos innovadores para la evaluación

Introducción

Marzo de 2020, Ifdc Bariloche. Nueva etapa para estudiantes que ingresan a las carreras de nivel superior, y en particular a la **formación docente** para la modalidad de Educación Especial: expectativas, ilusiones, decisiones, mudanzas de poblados rurales a la ciudad, organizaciones familiares, planificaciones institucionales y docentes, confirmación de equipos de trabajo… Pero de repente se decreta el ASPO. Y en el área de educación se disponen normativas que, para garantizar la continuidad pedagógica, trasladan a la virtualidad todo aquello que estaba por comenzar.

En educación especial estamos acostumbrados a escuchar desde diferentes voces: "yo no estoy formado para esto". Pero también hemos desarrollado las actitudes para transformar esa incertidumbre en oportunidad. Reconocer las posibilidades y las fortalezas desde las cuales resignificar la educación como formación. O, como diría Simón Rodríguez (1828): inventar para no errar.

Entonces, comenzamos a andar como equipo, en una institución que se re-encontró en un espacio diferente, con muchas exigencias pedagógicas, técnicas, administrativas. Un reencuentro que, si bien mediado por **la virtualidad**, se tejió desde la hospitalidad.

Desde las funciones del equipo directivo, el consejo directivo, cada una de las coordinaciones de carrera y de área, se fueron **tomando una serie de decisiones**, construyendo las bases necesarias para continuar formando docentes en este nuevo contexto.

En este trabajo compartimos una de estas decisiones pedagógicas que desarrollamos como equipo docente del primer año del profesorado de educación especial.

Desarrollo

Bases curriculares y teóricas

El Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Especial plantea en su presentación, respecto de las “finalidades de la formación docente inicial”, que “se concibe como una configuración de marcos referenciales sobre los cuales se apoya la construcción dialógica de una formación que incorpore las dimensiones filosófica, político – pedagógica, cultural, social e histórica de la educación.”

Respecto de la “evaluación” varias ideas que, en la práctica cotidiana, resultan difíciles de implementar, encontrándose formatos más bien tradicionales. Entre estas ideas, que tomamos en la experiencia a presentar, destacamos las siguientes:

“la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas”; “concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados”; “la evaluación como práctica de enseñanza y aprendizaje”; “implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes”.

Y en cuanto a la “organización curricular”, como toda la formación docente basada en los lineamientos del INFOD, se construye en tres campos: general, específico y de la práctica. En este apartado del diseño curricular referido, se mencionan las tensiones entre los conocimientos generales y específicos, las secuencias verticales y horizontales que regulan la construcción del saber profesional. Se sostiene, en base a Camilloni (2001) la importancia del abordaje en torno a disciplinas básicas como un cimiento para manejar la información, haciendo también hincapié en las aproximaciones comprensivas de la realidad educativa y las posibilidades de abordajes interdisciplinarios.

Tomando como base estas definiciones teóricas y curriculares mencionadas, y compartiendo posicionamientos epistemológicos de la línea de Boaventura de Sousa Santos (“ecología de saberes”), y pedagógicos de Simón Rodriguez (“inventamos o erramos”), además de considerar aspectos evaluados en relación a la cursada virtual, que mencionaremos a continuación, es que nos propusimos, sobre todo en el segundo cuatrimestre, tejer una propuesta que se componga de tramas compartidas entre asignaturas de los tres campos de la formación.

Bases empíricas

La situación que se evaluó a mediados de año reflejaba un alto grado de exigencia planteada por la necesidad de aprendizaje y adaptación al entorno virtual, tanto para estudiantes como para docentes. Los encuentros que llamamos sincrónicos (por plataformas de videollamada grupal) se presentaban como una oportunidad de acercamiento, pero dejaban afuera a gran parte del estudiantado, sobre todo por falta de acceso a una buena conectividad. Asimismo, resultaban agotadores estos encuentros enmarcados en la cotidianeidad del hogar, donde la mayoría de las estudiantes se ocupan de tareas familiares y domésticas, además de trabajar muchas de ellas como docentes de niveles inicial y primario. Aclaramos en esta parte, que la matrícula del profesorado de educación especial presenta la

particularidad de conformarse en su amplia mayoría por mujeres mayores de 25 años y muchas de ellas con otras formaciones profesionales previas.

Las clases pasaron a ser escritas en gran medida, para evitar desigualdades en cuanto al acceso a videos o videollamadas. Y si bien se realizó una readecuación de los contenidos de enseñanza en torno a núcleos prioritarios y bibliografía accesible, el volumen de lecturas, trabajos académicos, participación en foros, y demás tareas, se presentaba como una clara barrera en este primer año de estudio del nivel superior.

En este contexto, cursar las nueve asignaturas del segundo cuatrimestre del diseño curricular implicaba un esfuerzo mucho mayor que lo que regularmente ya es complejo en la presencialidad.

Frente a esta situación, se desarrollaron reuniones entre profesores de cada año -además de las reuniones por carrera- para repensar cómo abordar la enseñanza de cada asignatura de modo de favorecer construcciones conceptuales enmarcadas en las finalidades de la formación docente. Compartir lineamientos generales desde las miradas específicas para mejorar la experiencia formativa. Y, sobre todo, revisar exigencias, criterios y formatos de evaluación.

Bases normativas

El consejo directivo del IFDC Bariloche se expidió respecto de la organización curricular, mediante una serie de disposiciones que avalaron decisiones pedagógicas y administrativas favorecedoras de la continuidad pedagógica, y la retención de la matrícula, mediante modificatorias a algunos artículos del Reglamento Académico Marco, el Calendario Académico, etc.

Contar con esta normativa que también fue avalada oportunamente por la Dirección de Nivel Superior del Ministerio de Educación y Derechos Humanos provincial, resultó fundamental para poder reconstruir los formatos didácticos, en consonancia con las políticas nacionales, provinciales e institucionales que se fueron configurando en esta coyuntura.

Antecedentes en la práctica

Desde hace algunos años, las asignaturas de primer año dan comienzo al ciclo lectivo con una presentación integrada. La primera clase es compartida y en general

se toma como punto de partida una película o un documental, desde donde se visibilicen los enfoques propios de cada disciplina.

Gracias al intenso trabajo desarrollado en las reuniones de profesores por año, se han ido realizando diversas articulaciones entre espacios curriculares, compartiendo criterios pedagógicos, como por ejemplo aspectos de escritura académica.

Por prescripción curricular, el campo de la práctica articula con otras asignaturas también.

Entre Pedagogía y Didáctica General se han realizado experiencias de clases y evaluaciones compartidas en los últimos años, en donde se proponía a las estudiantes tomar categorías conceptuales básicas para construir un mural donde se hicieran dialogar los marcos teóricos. Estos murales, a su vez, eran compartidos en una exposición áulica, entrando en diálogo también con sus compañeras, que realizaban comentarios sustentados en las lecturas académicas (como si fuera una red social), y finalmente cada autora volvía a reflexionar sobre lo producido e intervenido. Esta experiencia realizada en la presencialidad en años anteriores resultó sumamente potente; impulsando a la creatividad, la profundización en el estudio, el posicionamiento crítico y reflexivo y el aprendizaje cooperativo.

Año 2020, experiencia de integración en la virtualidad

Este año, sin embargo, no se pudo desarrollar de esta manera, pero sí se planteó un trabajo evaluativo integrador en el mes de junio (Pedagogía es una asignatura cuatrimestral ubicada en el primer cuatrimestre de 1er año), desde el cual se propuso una serie de consignas de reflexión, análisis y producción escrita que diera cuenta de conceptualizaciones desde ambas unidades curriculares.

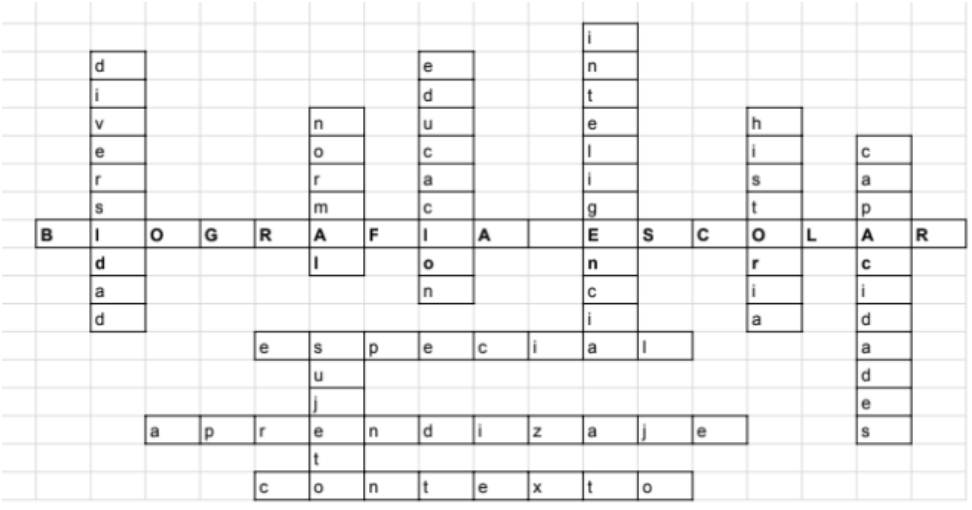
Por otro lado, en la primera parte del año se inauguró un aula virtual común de primer año y se realizaron propuestas integradoras entre espacios curriculares, comenzando con algunas presentaciones y abordajes planificados desde lo que era el “módulo de ingreso”, y siguiendo de alguna manera la lógica de los talleres interdisciplinarios prescriptos en el diseño curricular, pero con temáticas y formatos más adecuados a este contexto. La última propuesta integradora giró en torno a los estereotipos, la diversidad, la deconstrucción de ideas como normalidad-anormalidad. Y como producción personal, cada estudiante compartía en un “padlet” una imagen propia y una reflexión en torno a estas ideas. Esto fue retomado en el mes de agosto, luego del receso invernal.

La experiencia en sí

En el mes de agosto se proyectó un comienzo de segundo cuatrimestre más organizado, teniendo ya varias definiciones normativas, algunos meses de experiencia en el trabajo virtual, y evidencias de situaciones pedagógicas concretas que se fueron evaluando en el primer cuatrimestre. La proyección del resto del ciclo lectivo se hacía en el marco de la virtualidad, por lo que se decidió dar inicio a esta nueva etapa valorando las experiencias construidas en la primera parte del año, y proyectar un segundo cuatrimestre más integrado a nivel curricular.

En un encuentro virtual entre docentes y estudiantes (la primera clase de este cuatrimestre fue esta clase compartida) se presentó una "nube" con las palabras más repetidas en sus presentaciones del “padlet” sobre los estereotipos, la normalidad y la diversidad. Se conversó acerca de estas percepciones y conceptualizaciones. Pero sobre todo, se dio lugar al intercambio, la expresión de emociones y la generación de nuevas preguntas.

Luego, se presentó a modo de crucigrama una serie de categorías conceptuales que se hilan en la formación docente de educación especial, en particular en este primer año. Muchas de ellas se vinculaban con la conversación que se venía desarrollando.



Este sencillo, pero significativo cruce de palabras seleccionadas entre los núcleos conceptuales de todas las asignaturas, dio pie para hablar de la interdisciplina, de los enfoques epistemológicos, escuchar a docentes y sobre todo a estudiantes,

respecto a sus ideas en torno a tales palabras, y dejar la puerta abierta a construcciones didácticas integrales.

Durante el mes de septiembre se desarrollaron las clases en cada uno de los espacios curriculares, mientras se fueron revisando los encuadres didácticos y los criterios de evaluación. La intención era continuar con esta construcción de saberes entrelazados, a la vez que aligerar la carga con miras a los cierres de cursada y exámenes finales en la virtualidad. Fue así que se fue dando forma a una "propuesta integradora de evaluación", que funcionaría como un trabajo práctico para cada uno de los espacios curriculares, pero significaría un sólo trabajo para las estudiantes.

En un mismo documento elaborado por todo el equipo docente se presenta la propuesta y su sentido, se invita a ver un documental del área de Educación de Flacso "Iguales pero diferentes. Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas, capítulo 4: Historias de la escuela (no tan) común", se puntean las consignas con algunas preguntas orientadoras para el análisis y se comparten los criterios de evaluación en una rúbrica.

Las asignaturas que conforman este trabajo evaluativo integrador y sus docentes son:

- Historia de la Educación Argentina: Profesoras Jimena Aguirre y Rosario Schulte
- Alfabetización Académica: Profesora Jimena Birgin
- Antropología Sociocultural: Profesora Mariana Caram
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial: Profesora Mariana Caram
- Sujetos de la Educación Especial: Profesora Fernanda Cormace
- Didáctica General: Profesora Jimena Aguirre
- Práctica Docente I: Profesora Mónica Delgado
- Lenguajes Estético Expresivos: Profesora Mercedes Gomez, Profesora Carla Peruzzo y Profesor Sebastián Ortelli

Entre las decisiones que se fueron tomando respecto de cómo construir este instrumento de evaluación se destacan debates en torno a lo común y lo específico de cada asignatura y cómo resolver estas tensiones en consignas integradoras.

Ofrecer preguntas orientadoras específicas parecía una forma de asegurar que hubiera contenido de todas las asignaturas, pero al mismo tiempo se corría el riesgo de que el texto se compusiera de partes inconexas, tipo Frankenstein.

Plantear categorías conceptuales esperadas en el análisis dejaba muy abierta la tarea, siendo que en primer año necesitamos andamiar mucho más las escrituras académicas.

Decidimos un punto medio, con flexibilidad en el abordaje del análisis y con orientaciones ancladas tanto en partes concretas del documental desde donde realizar las reflexiones, como preguntas abiertas que incluyeran conceptos que pudieran abordarse desde la interdisciplina.

Esta flexibilidad y apertura en las consignas refleja también la idea de la ecología de saberes (de Sousa Santos, 2009) no sólo como una integración de saberes científicos modernos, sino como una trama de saberes populares, académicos, basada en el pensamiento crítico, sobre todo desde el punto de partida de las voces que se escuchan en el documental acerca de las luchas entre grupos hegemónicos y las minorías, en torno al concepto de igualdad en el sistema educativo. Pero también como apertura a las reflexiones que este trabajo integrador suscita en cada una de las estudiantes, desde sus realidades e interpretaciones.

Esta apuesta se presenta como superadora de enfoques enciclopedistas, donde el conocimiento está enquistado y no puede responder a las necesidades de los contextos reales que se quieren pensar para la praxis educativa. Por el contrario, paradójicamente en esta situación de aislamiento de las realidades escolares, encontramos que en esta propuesta de trabajo integrador pudimos ir ampliando nuestros saberes particulares como docentes y esperamos seguir aprendiendo con las lecturas y escuchas de los saberes que vayan compartiendo las estudiantes.

Cierre

No resultó sencilla esta construcción entre diez docentes en un documento compartido. Sin embargo, los intercambios que se produjeron para acordar criterios, consignas, estilos, expectativas y enfoques terminó motivando y fortaleciendo al equipo.

Ahora mismo, antes de terminar de cerrar el documento del trabajo integrador, ya estamos evaluando muy positivos alcances de esta experiencia, que en un principio habían estado en un segundo plano. La intención era favorecer el aprendizaje mediante una revisión de la enseñanza y la evaluación, y nos encontramos con un fuerte aprendizaje compartido entre docentes, incluso antes de llegar a trabajarlo con las estudiantes.

El registro de la experiencia en esta instancia de intercambio de las jornadas del INFOD también nos exigió una compleja tarea de reflexión, escritura y organización, que nos hizo mirar esta experiencia como valiosa de ser compartida.

Bibliografía

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE RÍO NEGRO (2015)

Resolución 4247/15, Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual.

CAMILLONI, A. (2001). “Modalidades y proyectos de cambio curricular”. En: Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, OPS/OMS. Buenos Aires: UBA

DE SOUSA SANTOS, B. (2009) Una Epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.

DUSSEL, I. (2003) Iguales pero diferentes. Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas. Capítulo 4: Historias de la escuela (no tan) común, Área Educación de FLACSO Argentina con el apoyo de la Fundación Ford. https://www.youtube.com/watch?v=039sjCKE_mk

RODRIGUEZ, S (1828) Sociedades americanas, Arequipa.

Jornada Nacional de Formación Docente

Eje 6. Tecnologías digitales y educación

Trabajos seleccionados

Nuevos escenarios virtuales en pandemia.
Experiencias en educación artística mediadas por soportes y entornos digitales para el nivel universitario.

Patricia Ayelen Barbalarga: barbalarga.ayelen@gmail.com
Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata

Juliana Cabrera: julianacabrera2016@gmail.com
Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata

Verónica Lucentini: verolucentini@gmail.com
Facultad de Artes, Universidad Nacional de la Plata

RESUMEN

El presente trabajo busca acercar experiencias de producción y circulación artística mediadas por tecnologías y adaptadas a la lógica de los entornos virtuales en el marco formativo de estudiantes de artes a nivel universitario. Las mismas fueron realizadas durante el 1er cuatrimestre 2020 en el Taller de Fotografía e Imagen Digital, materia perteneciente a la Facultad de Artes - UNLP y responden a estrategias de adaptación de la cursada presencial a partir del advenimiento del ASPO en nuestro país. Dichas experiencias buscan problematizar y reflexionar sobre la naturaleza de los soportes digitales, los modos de circulación e interacción de les usuaries dentro de la virtualidad, así como su potencial como espacio para la configuración de experiencias estéticas inmersivas y accesibles a todes.

Palabras clave: educación artística; soportes digitales; entornos virtuales; soberanía tecnológica; experiencias estéticas inmersivas.

INTRODUCCIÓN

La materia Fotografía e Imagen Digital (FeID) es un Taller de régimen cuatrimestral correspondiente al 4° año de las carreras del Prof. y Lic. en Artes Plásticas y un Seminario General o Específico a elección de la carrera de Diseño Multimedial, impartida en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (FDA-UNLP). La modalidad es de tipo Taller, con 4 horas semanales en las cuáles se trabajan contenidos teórico-prácticos que funcionan como complemento formativo en el desarrollo de herramientas y recursos específicos para la creación de producciones artísticas en torno a la fotografía y la imagen digital. Se plantea un abordaje de contenidos a partir de la experimentación con dispositivos digitales desde un uso “no normativo” de los mismos, con el objetivo de explorar sus potenciales estéticos en pos de un sentido poético por parte de les estudiantes.

Con el advenimiento del ASPO en nuestro país en marzo de este año, la pérdida del espacio del aula como lugar para el desarrollo práctico de los contenidos vistos clase a clase significó replantear lo presencial dentro de la lógica de la virtualidad. Esto supuso pensar nuevos espacios de encuentro, soportes para las producciones y otras lógicas de circulación y transmisión de la información desde el uso de tecnologías digitales.

El presente texto acercará, en una primera instancia, dos experiencias realizadas por estudiantes del primer cuatrimestre 2020, en el marco del Trabajo de Producción Final - Serie (TPF-Serie). Es posible advertir en ellas cómo la elección de determinadas plataformas y herramientas digitales se proponen como recursos valiosos para la producción artística, más allá de su uso cotidiano. Se analizará también la primera experiencia inmersiva realizada por la cátedra a través de una plataforma de software libre, creando una galería virtual interactiva que nuclea las producciones de todes les estudiantes. Dicha elección responde a un posicionamiento pedagógico que busca priorizar la soberanía tecnológica y el acceso democrático de las prácticas académicas realizadas dentro del marco de nuestro taller.

Por último, se presentarán algunas consideraciones finales que amplíen la reflexión y problematicen la práctica pedagógica mediada por tecnologías en este contexto tan incierto que atravesamos.

DESARROLLO

Si bien la materia FeID ya contaba con un espacio virtual que respondía al formato de Aula Expandida/Aumentada, permitiendo extender la acción docente más allá de los medios tradicionales de la propia clase (Barberá, 2004), la presencialidad era un aspecto fundamental para el abordaje de los contenidos a partir de la práctica, la experimentación y la consulta entre estudiantes y docentes.

Es así que al encontrarnos en esta situación mediada por tecnologías, el espacio del Aula Virtual cobró un mayor sentido, siendo necesario, como menciona Dussel (2018), organizar los saberes, redefinir el modo de comunicación y las relaciones de autoridad en este nuevo contexto.

El principal desafío para el equipo docente al adaptar la currícula a la estructura puramente virtual de cursada, fue encontrar una alternativa para el abordaje del Trabajo de Producción Final de Serie (TPF-Serie). El mismo consistía en la confección de una propuesta personal que contemple uno o varios de los contenidos vistos durante la cursada, priorizando la materialización y el montaje en el entorno de la facultad, como por ejemplo pegatinas, libros impresos, afiches, proyecciones, etc. Nuestra propuesta ante esta situación fue invitar a les estudiantes a pensar sus producciones artísticas en soportes digitales cuya circulación se realice dentro del entorno virtual (Instagram, páginas web, libros en ISSUU, etc.) Asimismo creamos un espacio de confluencia de dichas producciones a partir del diseño de una galería virtual interactiva creada con el software libre Mozilla Hubs.

La captura de pantalla como soporte inherente a la obra: "Fotovirtual" de Dolores Sancho.

"¿Es posible un encuentro sin la presencia de los cuerpos físicos? (...) ¿Es la falta de los cuerpos lo que genera ausencia? O ¿es otra cosa? ¿Cuántas veces nos encontramos físicamente y sentimos ausencia?"

Fragmento de Texto de Fundamentación
TPF-Serie. 1°C 2020. Sancho Dolores.

La propuesta de producción final de Sancho Dolores, titulada “Fotovirtual”, consistió en una secuencia de imágenes fotográficas realizadas a través de una videollamada y registradas a partir de capturas de pantalla de su celular. Su producción reflexiona acerca de la presencia/ ausencia de los cuerpos físicos en este contexto de ASPO y cómo esta nueva realidad nos obligó a encontrarnos a través de la pantalla de dispositivos móviles. A partir de ciertos interrogantes que funcionaron como disparador de su producción, Sancho se apropia de un mecanismo que se suele utilizar cotidianamente para registrar elementos visto en pantallas móviles, como es la captura de pantalla, y lo utiliza a favor de un lenguaje poético.

Lo que resulta interesante en este procedimiento es que la modelo, que posaba para las fotos, era guiada a partir de instrucciones por videollamada, es decir, directivas que se iban dando a través de una pantalla, con la complejidad de tener que pasar una imagen mental a palabras, para que la persona que estaba del otro lado pudiera interpretar esa imagen y recrearla.

Esta Serie fotográfica que, previo a la pandemia, se hubiese realizado en un espacio preparado como estudio fotográfico, con la iluminación y los elementos escenográficos necesarios para lograr una ambientación acorde a la temática, se resolvió con muy buenos resultados utilizando un dispositivo móvil, y elementos caseros con los que contaba la persona fotografiada. La decisión de dejar a la vista la caracterización que le da la captura de pantalla, tales como señal de wifi, batería, hora, notificaciones de aplicaciones, nombre de la persona, etc. refuerza el uso del dispositivo a favor de su propuesta y da cuenta del contexto de su realización.

Esta producción pone en evidencia que no es necesario contar con herramientas o dispositivos de calidad para resolver los trabajos de producción, ya que la posibilidad que tenga cada estudiante de acceder al material otorgará particularidades en la producción de las obras, siendo nuestro rol como docentes el de orientar al estudiante para que produzca una propuesta visual de manera crítica.

Retomando a Dussel cuando menciona que “(...) la buena enseñanza con medios digitales es la que personaliza los aprendizajes y tiene en cuenta los intereses y ritmos de cada alumno” (Dussel, 2018, p.171) podemos identificar una apropiación y uso creativo del dispositivo que resulta de un acompañamiento que promueve un desarrollo autónomo de la propuesta según su contexto y posibilidades.

Prácticas colaborativas y redes sociales: “Cartografía: habitando la nostalgia, el deseo y otros recorridos” de Dolores García Campodónico.

“No estoy tan segura de que la memoria tenga un recorrido
tan lineal. Más bien, creo que es rizomático”.
Fragmento de texto de fundamentación
TPF-Serie. 1°C 2020. García Campodónico Dolores

El Trabajo de Producción Final de Dolores García Campodónico titulado “Cartografía: habitando la nostalgia, el deseo y otros recorridos”, consistió en la realización de una cartografía colaborativa a través módulos construidos digitalmente y emplazados en el espacio virtual de las redes sociales.

La consigna invitaba a les participantes a compartir imágenes que representaran aquellos espacios significativos y/o situaciones personales o colectivas a las que desearían regresar cuando la pandemia termine. A partir del material recibido, se realizaba una edición digital utilizando programas de dibujo vectorial, remarcando las líneas de contacto entre los cuerpos presentes en las imágenes y agrupandolas compositivamente como un mapa.

La totalidad de la propuesta se basó en la utilización de herramientas y plataformas tecnológicas familiares para ella como el formulario de google y su cuenta de red social Instagram. La primera de ellas, funcionó como espacio para la recepción del material visual, audiovisual y escrito para la construcción de la cartografía en el contexto de ASPO, mientras que su cuenta de IG fue el sitio de emplazamiento virtual de la obra final.

Para adaptar el diseño del mapa a la red social, utilizó la app “9 Square”, que le permitió dividir la imagen para la publicación en el feed de su cuenta de Instagram. Las imágenes en formato de módulo, eran emplazadas paulatinamente, a medida que el material llegaba a manos de García Campodónico. Además del mapa desarrollado por ella, cada publicación funcionaba a modo de álbum que recopilaba las fotografías enviadas por les participantes. La elección de esta red social como espacio virtual de montaje y circulación de la obra, tiene que ver con el carácter colaborativo del trabajo, en tanto proporciona un intercambio fluido con les participantes y con quienes sean parte de dicha “comunidad”.

El objetivo de la propuesta no se limita solamente al manejo instrumental de los dispositivos, sino más bien, a reflexionar en torno a cómo las imágenes construyen sentido poético a través de un uso crítico de los mismos. Tal como afirma Gómez (2020) en torno al uso de tecnologías "el desafío que se plantea no es si usarlas o no, sino cómo usarlas y, por lo tanto, se hace necesario un modelo de uso pedagógico reflexivo y de apropiación educativa de las TIC que incorpore la experiencia de los y las estudiantes en el manejo de estos dispositivos" (p.11).

TRANSICIÓN - Galería VR. Los entornos virtuales como espacios democráticos de encuentro.

> "Un Internet abierto y global es el recurso de comunicación y colaboración más poderoso que se haya visto. Permite nuevas oportunidades de aprendizaje, crea un sentido de humanidad compartida y resuelve los problemas más urgentes a los que se enfrenta la gente en todas partes."
>
> Manifiesto Mozilla
>
> (Disponible en: https://www.mozilla.org/es-ES/about/manifesto/)

Un aspecto que nos interesaba mantener como experiencia para les estudiantes en la cursada, era asegurar que las producciones del TPF-Serie no quedaran aisladas entre sí, supeditadas a la diversidad de los entornos seleccionados por cada estudiante para su propuesta.

Durante la cursada presencial, las producciones se encontraban habitando el espacio común de la facultad y sus alrededores, siendo pensadas a partir del entorno concreto, sus potenciales espectadores y el intercambio que se generaba durante la jornada de exposición. Es así que analizando posibles alternativas para la construcción una galería virtual, surge como posibilidad por parte de una de las adscriptas, de utilizar una plataforma que permitía construir salas virtuales para chatear, denominada Hubs.

Hubs es una plataforma creada por Mozilla, que ofrece salas de chat interactivas para quienes deseen reunirse e interactuar de manera virtual de forma privada y segura.

Es posible ingresar a salas prediseñadas o bien cualquier usuarie puede crear espacios personalizados a partir del uso de un programa online llamado Spoke.

Pero, ¿por qué esta opción y no otra? Uno de los aspectos más valiosos de esta herramienta es que se trata de un programa de software libre, es decir, que es creado mediante un modelo de colaboración abierta: el código es accesible para ser visto y modificado por cualquier usuarie. Su objetivo principal es el poder ofrecer una experiencia de socialización inmersiva, sin necesidad de crearse una cuenta, ofrecer datos privados o tener que pagar por su uso. También propone un acceso libre, seguro y democrático de la experiencia ya que no requiere ningún tipo de tecnología específica, programa o la instalación de una aplicación para poder acceder a las salas. Puede hacerse desde cualquier dispositivo: desde una PC, tablet o celular.

Entendemos que en esta realidad mediada por la Cultura Digital y el Big Data, donde la moneda de cambio pasa a ser la recopilación de datos, las tecnologías no son neutrales e inocentes, sino que pueden responder a intereses o ideologías concretas. Desde nuestro lugar docente, nos parece fundamental poder fomentar alternativas que favorezcan la autodeterminación informativa, la autonomía y la soberanía tecnológica. Poder asegurar el acceso libre de esta experiencia a todes nuestres estudiantes, respetando su privacidad y el resguardo de sus identidades, fue y es uno de nuestros principios rectores desde la cátedra. Pensar la tecnología a disposición de nuestras clases significa revisar las ideas instrumentales y neutrales que se le atribuyen a la misma. La mirada crítica sobre los recursos puestos a disposición para su dictado, tal como lo define Beatriz Busaniche (2020. p.1) “significa abordar el uso y adopción de tecnologías desde una perspectiva necesariamente analítica, estratégica y consciente de los procesos políticos, sociales y económicos que la atraviesan”.

Luego de explorar las herramientas básicas que propone el programa, diseñamos un espacio de exposición virtual, donde alojar los links a todas las producciones realizadas en el primer cuatrimestre 2020. Se emularon secciones diferenciadas por temáticas o según las características de los soportes utilizados: imagen fija, videos, libros digitales, etc.

Otro aporte innovador que nos dió este sitio fue la posibilidad de interactividad que ofrece. El espacio se inauguró en un día y horario determinado y les participantes ingresaron con avatares que podían personalizar a gusto. Pudieron recorrer la muestra, pero al mismo tiempo interactuar entre elles: se podía chatear, hablar por

micrófono, compartir videos, sacar fotos/selfies en tiempo real, logrando una experiencia mucho más inmersiva y de comunicación que si sólo se hubieran publicado las imágenes/videos en una página estándar. Independientemente de haberse fijado un día y horario concreto para su inauguración, esta galería se encuentra vigente y disponible para su acceso en cualquier momento y desde cualquier parte, un aspecto que no sería posible replicar en una exposición presencial.

Consideraciones finales

Las experiencias presentadas en este documento no pretenden ser propuestas acabadas o recetas que resuelvan de manera satisfactoria la traducción de la práctica docente presencial a la lógica de la educación mediada por tecnología. Entendemos como equipo docente que estamos en un marco donde la cultura digital y las tecnologías están en constante cambio, por lo tanto, nuestra planificación es dinámica y cambiante. Se abren caminos posibles de acción para seguir preguntándonos sobre las maneras de propiciar lo que Freire (1996) identifica como una Educación Dialógica, entendida como encuentro, generando espacios posibles donde construir conocimiento a través del intercambio y la reflexión mutua.

Los casos relatados actúan como estímulo para seguir preguntándonos sobre nuestras prácticas docentes ¿Cómo incluir de manera más activa a les estudiantes en la construcción de la galería virtual? ¿qué papel tomamos nosotras como mediadoras entre los objetivos de enseñanza-aprendizaje y las trayectorias personales de formación de cada estudiante en relación a los contenidos? ¿cómo fomentar la autonomía a lo largo de todo el proceso de producción de las obras?

Aún queda pendiente generar estrategias que fomenten un mayor protagonismo y participación por parte de les estudiantes en lo que respecta a la creación y organización de estos espacios de encuentro en la virtualidad. En esa búsqueda nos encontramos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barberá E., Badia A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Editorial A. Machado Libros.

Busaniche, B. (2020). Módulo 5: Medios, plataformas y tecnologías en un mundo de propiedad concentrada. Abordajes críticos de la tecnología para la educación universitaria. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Dussel, I. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? En Revista Perfiles Educativos, vol. XL, número especial, IISUE-UN.

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XX

Gómez, P. A. (2020). Módulo 3: Cultura de la conectividad y subjetividades actuales en la relación estudiantes - docentes. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

REFERENCIAS AL MATERIAL MENCIONADO

- Sancho, D. (2020). *Fotovirtual*. Recuperado de https://www.behance.net/gallery/99959289/fotovirtual
- García Campodónico, D. (2020). *Cartografía: habitando la nostalgia, el deseo y otros recorridos*. Recuperado de https://loladelcampo.wixsite.com/cartografia
- Taller de Fotografía e Imagen Digital (s.f.) *TRANSICIÓN - Galería VR 2020.* Recuperado de https://feidfda.wixsite.com/inicio/transici%C3%B3n-galer%C3%ADa-vr-2020

- Taller de Fotografía e Imagen Digital (s.f.) *TRANSICIÓN - Catálogo de Trabajos de Producción Final - FeID. Recuperado de* https://issuu.com/fotografiaeimagendigital/docs/black_and_white_home_design_ad_ slideshow_video___3_

Nomadismo productor docente y TIC en el nivel superior.
Filosofía y filosofar en escenarios de contingencia.

Martiniano Blestcher: martinianob@hotmail.com
Instituto de Enseñanza Superior Paraná - Nivel Superior - Paraná - Entre Ríos

Resumen

A partir de a la experiencia docente en el contexto de “no presencialidad” dentro de la asignatura Filosofía en el nivel superior, se pretende explicitar y reflexionar sobre algunas estrategias utilizadas en la práctica para garantizar las trayectorias de los estudiantes en el marco de la virtualidad y sus dinámicas emergentes. Así, en esta propuesta, nos valdremos del concepto de “nomadismo”, utilizado por Deleuze, como clave interpretativa de la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el sentido de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento como respuesta a la contingencia pedagógica.

Palabras clave: Nomadismo – TIC – Filosofía - Trayectorias

La pandemia generada por el Covid-19 determinó un escenario inédito en la dinámica global en todas sus dimensiones. Particularmente, en el ámbito de la Educación ha tenido singular repercusión por la cristalización de las desigualdades sociales en referencia al necesario acceso y utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (ya sea dispositivos, conectividad, entre otros), que impactaron tanto en la construcción de las propuestas pedagógicas docentes como en sus efectos respecto de los aprendizajes de los estudiantes. Estos últimos se convirtieron en el eje de las políticas estatales orientadas a garantizar su derecho a la educación en nuestro país en todos los niveles, con especial hincapié en la escolaridad obligatoria.

En esta línea, las políticas públicas activas, en orden al acceso, la permanencia/tránsito y el egreso en el sistema educativo, también incluyeron a los estudiantes del nivel superior (tanto terciario como universitario). En referencia a los institutos de formación docente, cada jurisdicción orientó a sus establecimientos en la búsqueda de las mejores posibilidades para resguardar la continuidad de las trayectorias de los cursantes (Terigi, 2009) y el acompañamiento a los docentes en la nueva lógica de la “no presencialidad”. Así, desde el Instituto de Educación Superior de Paraná, al que pertenezco, se articularon respuestas que permitieran resguardar las trayectorias formativas, principalmente por medio de la plataforma institucional y la creación de aulas virtuales. Este proceso se venía consolidando desde el año anterior, pero la demanda motorizó su inclusión en todos los espacios curriculares. Particularmente, mi desempeño como docente de la asignatura Filosofía de 2º Año del Profesorado de Educación Física adquirió una nueva significación, determinó la pregunta sobre la necesidad de explorar nuevos formatos (Terigi, 2011) y recursos, atendiendo a un modelo pedagógico (Terigi, 2008) que responda a la promoción de la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, con la dificultad de no haberlos conocido presencialmente ni haber hecho un diagnóstico adecuado.

Consecuentemente, consideré que el desafío era mayor, no tanto por mis capacidades de conocimiento tecnológico en relación a lo pedagógico (ya que contaba la Especialización docente de Educación y TIC del Programa Nuestra Escuela y otros cursos de posgrado en la temática), sino por la enseñanza misma de la Filosofía desde una virtualidad absoluta (años anteriores había

intentado mixturas), en un espacio curricular que tradicionalmente pretende el encuentro personal, propone la duda y el cuestionamiento en orden al filosofar como pensamiento crítico, radical y reflexivo.

Así, esta virtualidad implicó una desterritorialización de la asignatura (y de la institución misma) en sentido espacial como temporal a partir de la puesta en marcha del aula virtual: en tanto que la clase presencial dejó de ser el lugar de encuentro entre los sujetos y grupos, a la vez que desplazó y amplió la temporalidad del intercambio antes acotado por un horario específico. Esta reconfiguración del "territorio escolar/formativo", me recordó la idea de "nómada", no en el sentido habitual respecto de su oposición al sedentarismo o en relación a su falta de afincamiento (que podría pensarse intuitivamente del traspaso de la presencialidad a la virtualidad, por ejemplo), sino según el planteo –quizás paradójico- de Deleuze[1]: "nómadas son los que no se mueven, se convierten en nómadas porque se niegan a partir" (1996, 219). Por ende, así como los nómadas se aferran a la estepa, al desierto, constituyéndose en quienes desafían la realidad que les es impuesta (buscando la supervivencia de los suyos y resistiendo), me pensé como docente –incluyendo a mis colegas- respecto de mi rol y función en el sistema educativo, pero de una manera activa o "productiva" ante este nuevo formato organizacional que exigía modificaciones en los modelos pedagógicos, ya que era inviable la traspolación acrítica de las prácticas implementadas en la presencialidad.

En esta línea, a partir de las realidades de conectividad y acceso a las TIC de los estudiantes, opté por un formato vinculado a la educación a distancia, alternando clases periódicas autogestionadas (cada dos semanas vía plataforma institucional) con encuentros sincrónicos virtuales (vía meet o zoom) para ampliar explicaciones, despejar dudas y consolidar el vínculo con los estudiantes.

En este sentido, me consideré como un docente nómada que a su vez es productor: ya que busqué incorporar las posibilidades de las TIC a los procesos de aprendizaje de manera significativa, atendiendo a que éstas representan "un cambio disruptivo en nuestro sistema productivo y en el sistema de gestión y transmisión de información" (Bartolomé y Grané, 2013, 74), no pudiendo

[1] A partir de Toynbee, A. (1973). *Ciudades en Marcha*. Madrid: Alianza.

considerarlas simplemente una tecnología o una herramienta más, sino que entendiéndolas como constitutivas de “un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización” (Litwin, 2005, 5), generando un cambio paradigmático en nuestra forma de ver, entender y habitar el mundo.

De esta manera, mi propuesta de enseñanza como un nómada productor pretendió vincular los contenidos conceptuales disciplinares, lo pedagógico-didáctico y el uso de las nuevas tecnologías (Cf. Mishra y Koheler, 2006[2]), a partir de diferentes experiencias de práctica -desde la utilización de recursos específicos a la estructuración de secuencias didácticas elaboradas especialmente-, donde se articularon recursos digitales (con audiovisuales y series como “Mentira la Verdad” de Darío Sztajnszrajber y Canal Encuentro) con instancias de participación de los estudiantes (foros escritos), el seguimiento de sus intervenciones (vía mensajería interna) y el intercambio posterior en clases virtuales, en sintonía con una dinámica propia de la educación a distancia con acompañamiento tutorial: pudiendo generar un mejor manejo de los tiempos y la accesibilidad de los recursos (con opciones en diversos formatos, incluyendo el “papel”, ya que facilitaba una versión para descargar e imprimir en formato PDF, que a su vez circulaba en los grupos de los estudiantes en Whatsapp y redes sociales) necesarios para dar continuidad a las trayectorias formativas de los cursantes. Incluso, en algunos casos, a partir de la necesidad de construcción de modelos pedagógicos que asuman el marco fáctico de actual desarrollo de las telecomunicaciones y la Web 2.0, se habilitaron propuestas colaborativas (“wiki”), como una verdadera arquitectura de participación, construcción y recreación de contenidos de diverso tipo, habilitando espacios de reflexión y creatividad compartidos sobre temas filosóficos (relacionados con la Educación Física y las corporalidades). Así, en este escenario es donde la Filosofía puede aportar a la mirada de la complejidad de la realidad social, cuestión pretendida desde la propuesta de cátedra (necesariamente modificada en su planificación anual previa), donde la tecnología digital provoca y exige nuevas formas de aprender y enseñar.

[2] Los autores denominan TPACK (Technology, Pedagogy And Content Knowledge) a este modelo de vinculación entre tipos de contenidos.

Consecuentemente, fui generando un vínculo pedagógico con los estudiantes a partir de sus condiciones de posibilidad para el seguimiento de las actividades, atendiendo a una lógica de justicia curricular (Connell, 2009): construyendo contenidos comunes contrahegemónicos (con la utilización de textos fuente nacionales como el “Manual de Zonceras argentinas” de Arturo Jauretche), haciendo visibles las desigualdades sociales (económicas, culturales, simbólicas) que impactan en las posibilidades de desarrollo individual y colectivo (incluyendo el acceso a las nuevas tecnologías y la “brecha digital” entre quienes pueden acceder y los que no) y así ponerlas en tensión con una educación para la igualdad y la emancipación.

De esta forma, pretendí que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se conviertan en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC): Siendo que estas últimas resignifican las primeras y las ponen al servicio del estudio y el trabajo, permitiendo una verdadera inclusión digital, que los docentes pueden transmitir a sus alumnos (Lozano, 2011) y se traducirán en tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), construyendo un sujeto crítico y un ciudadano comprometido más allá de la mediación pedagógica escolar, que es un propósito de la Filosofía como disciplina.

En relación a mi experiencia descripta en la asignatura Filosofía, dentro de la coyuntura actual de la “no presencialidad” de las clases, se generó un espacio para reflexionar sobre las prácticas educativas personales y la utilización las TIC, favoreciendo nuevos enfoques y estrategias en orden a no sólo captar el interés de los estudiantes, sino a aventurarlos al desafío de animarse a utilizar muchos conocimientos que poseen o pueden obtener para orientarlos a una tarea de orden formativo, cooperar entre ellos, promover la creatividad y la necesidad de llegar a acuerdos sin dejar de lado la propia postura (que se autocuestiona) y la reflexión en el encuentro con los otros: revisando la construcción de relatos (ya sea noticias, publicidades, entre otros), produciendo a partir de sus intereses (en redes sociales por ejemplo), facilitando la “duda” como mecanismo para pensar y pensarse, identificando falacias, distinguiendo opiniones y dejando de lado la ingenuidad de quienes aceptan verdades establecidas por autoridades poco fiables (incluyendo algunos medios de comunicación). Así, en el caso de la formación docente, se hace imprescindible para los estudiantes del profesorado el acceso a los dispositivos tecnológicos

necesarios, no sólo para sus estudios en clave pedagógica, sino para su propia constitución subjetiva: su entretenimiento, sus relaciones y su forma de construir identidades en esta Sociedad Red (Castells, 2016) a la que pertenecen.

En este sentido, considero que se debe orientar la práctica docente, especialmente en la formación de formadores, hacia la utilización de las TAC como un nuevo horizonte a conquistar, en orden a la construcción de las subjetividades de los estudiantes, potenciando su capacidad crítica (propia del filosofar) y el manejo de nuevas habilidades y recursos que les permitan no sólo interpretar el mundo en el que viven sino también transformarlo, constituyéndose en nuevos y mejores docentes nómadas productores.

Bibliografía

Bartolomé A. y Grané M. (2013). “Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento”. Revista *Aloma* Vol. 31, Núm. 1, pp. 73-81.

Castells, M. (2016) “Internet no aísla ni aliena, por el contrario, aumenta la sociabilidad”. Entrevista para UNCIENCIA, UNC, 30 de marzo de 2016.

Connell, R. (2009). La Justicia curricular. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas públicas.

Deleuze, G. (1996). *Conversaciones: 1972-1990*. Trad. de José Luis Pardo. Valencia: Editorial Pre-textos.

Litwin E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. (pp.13-34). En *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Bs. As.: Amorrortu.

Lozano, R. (2011). “Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”. En http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento

Mishra, P. Koheler M., (2006). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework, pp.101-111. En *Teachers College Record* Vol. 108 Nº 6. Columbia University.

Terigi, F. (2008). “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”. (Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Recuperado de: http://hdl.handle.net/10469/1266

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: MEN.

Terigi, F. (2011). “Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual”. Revista *Quehacer Educativo*, 106, pp.15-22.

Las TIC en la democratización de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Nivel Primario

Ethel Natalia Revello Barovero: ethel.revello74@gmail.com
Escuela 38 “Presidente Raúl R. Alfonsín” de Base Esperanza, Antártida, Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

RESUMEN

Este trabajo es una descripción de la tarea llevada adelante como parte de un proyecto de enseñanza a distancia, implementado hace ya 10 años, para los y las estudiantes -de los niveles inicial y primario- de la Escuela n° 38 “Presidente Raúl Ricardo Alfonsín” que se encuentra en Base Esperanza, Antártida, y que depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Esta experiencia deja constancia de un trabajo colaborativo donde el mayor propósito es poner en evidencia la democratización de la enseñanza de la lengua extranjera inglés mediada por las TICs.

Palabras claves: democratización de la enseñanza de la lengua extranjera - TICs - Educación a distancia - niveles inicial y primario – Antártida

El presente trabajo es un ejemplo de lo que significa la democratización en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. La democracia del acceso debe estar acompañada por lineamientos de política educativa amplios que acompañen a los y las estudiantes. Esto implica hacer una propuesta de clases que motiven a una mayor participación de los actores de la educación para crear sentido de responsabilidad, realzar el significado de las vidas individuales, fortalecer el altruismo, animar a la participación y propiciar la empatía. Este proyecto da cuenta de las nuevas estrategias de aprendizaje y de enseñanza puestas en práctica en el desafío de enseñar inglés de manera virtual en el Nivel Primario y llegar con la enseñanza de la LE a la Escuela Número 38 “Presidente Raúl R. Alfonsín” de Base Esperanza, Antártida. Las TICs al servicio de la enseñanza posibilitan una modalidad virtual y sincrónica a través de la mediatización de la tecnología. El propósito de este trabajo es compartir un proyecto innovador en el área Inglés en educación primaria a distancia que se viene desarrollando desde el año 2010 y, que es, todavía, una experiencia única en educación a distancia en el nivel primario.

La Escuela Número 38 “Presidente Raúl R. Alfonsín” de Base Esperanza es la única escuela existente en la Antártida Argentina; la misma, al estar debajo del paralelo 69, está ubicada en una zona muy inhóspita, considerada de alto riesgo y muy desfavorable. Su matrícula es variable y diversa (en el nivel inicial y primario ronda entre los 8 y 12 estudiantes); se renueva anualmente, y cuenta con un entorno familiar, social y económico particular. Una pareja de maestros civiles de la provincia trabajan jornada completa en multigrado dentro de esta comunidad militar. La docente de inglés dicta sus clases en días y horarios preestablecidos, y es quien permanece a través del tiempo; los estudiantes y maestros se renuevan cada año. El rol de la escuela es central a nivel local, nacional y a nivel internacional para las diferentes organizaciones y entidades que tienen puesta su mirada en el continente blanco. Este año, en el contexto particular de la pandemia, la escuela ha seguido su ciclo escolar normalmente dado que las condiciones sanitarias en la Base Esperanza fueron las adecuadas y que no tienen contacto con nadie más que entre los miembros de la dotación 2020.

Incluir inglés en las clases de la Escuela 38 es reforzar el propósito y función de la escuela en la vida cotidiana de los miembros de la comunidad. Es abrirles a los

estudiantes un espectro más amplio y hacerles sentir que son parte de la República Argentina; es mantener una comunicación fluída con la parte continental de la provincia y es garantizar el acceso a la educación; como bien señalan Fitoussi y Rosanvallón, “la equidad es la búsqueda de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad” (Fittousi y Rosanvallón, 1996).

En las clases virtuales sincrónicas el canal y la creación del vínculo son mucho más importantes que el contenido en sí. El uso de esta tecnología altera la manera que tienen los estudiantes de aprender y los docentes de enseñar. Evaluar rápidamente el conocimiento, elegir la actividad que mejor se ajusta utilizando las condiciones del momento, son habilidades que los docentes deben adquirir para responder favorablemente a las necesidades de los estudiantes. La sincronización y el trabajo colaborativo de la docente de la especialidad y el maestro de año y directora es fundamental para mantener el flujo de información y asegurar una continuidad pedagógica en cada clase y en todas las secuencias didácticas. Aquí queda en evidencia que “la democracia del acceso no hace por sí misma mucho (...) La democratización del acceso debe ser contemplada en el marco de un programa (...) mucho más amplio.” (Taylor,1977).

El diseño de la clase es particular ya que al ser un multigrado -donde incluso estudiantes de prejardín y jardín participan de las clases de inglés-, con estudiantes de diferentes provincias, se crea un espacio de desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje donde no importa el origen, el lugar donde nos criamos ni las costumbres que tenemos sino la capacidad de adaptación que logremos desarrollar para resolver problemas en grupo. Aprender a trabajar conectados siendo de distintos lugares los estudiantes insertos en un nuevo medio ambiente geográfico y estando la docente de LE en otro ámbito geográfico -si bien dentro de la misma provincia- al mismo tiempo, exige desarrollar la capacidad de empatía, buena predisposición y apertura necesarias para aceptar al otro y poder juntos aprender y hacer nuevas creaciones. La cultura personal, familiar y socio-geográfica es integrada en la clase de inglés para transmitir una forma de vida totalmente distinta al resto del mundo.

Las videollamadas son regularmente dos veces a la semana por la plataforma whereby -cuando internet lo permite; otros canales son whatsApp y/o llamada por teléfono-. Si

bien la hora cátedra es de un encuentro de cuarenta minutos un día y ochenta el otro, las clases se extienden ya que puede comenzar más tarde por condiciones climáticas o extenderse por razones de organización de la escuela o por problemas de conectividad. Para sostener una continuidad en las clases y evitar que los estudiantes tengan que esperar para reestablecer la conexión, la docente de inglés se hizo un canal de youtube donde ha subido material para las clases.

Las clases tienen una estructura que se puede identificar: un inicio con un saludo, comentan cómo está el día y escriben la fecha -la practican oralmente-, un desarrollo de los contenidos de esa clase y un cierre con un saludo de despedida. En los contenidos se tiene en cuenta la organización en ejes que propone el Diseño Curricular Provincial: Integrador de la Comunicación, Trabajo Interdisciplinario y Expresiones Culturales y Literarias desde los cuales se abordan “los temas transversales que recorren el currículum, tales como Antártida, Educación Sexual Integral y Educación para la Memoria, con el propósito de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de Defensa de los Derechos Humanos. (Res. M.ED. N°2587/14). Los objetivos generales presentes en todas las clases son: propiciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas a través de actividades claras y variadas, que estimulen la interacción en la lengua extranjera de forma amena para transmitir y compartir información, estimular en los estudiantes el desarrollo del interés y la curiosidad por aprender, abordar temas de interés y acorde a la franja etaria de los estudiantes, a los eventos inherentes a esta dotación y al contexto escolar de este año, estimular el desarrollo progresivo de las prácticas y el sistema del lenguaje (comprensión global y específica, producción oral y escrita de mensajes, pronunciación, asimilación de vocabulario) en contextos comunicativos, diversos y significativos, propiciar ámbitos que estimulen el desarrollo de la confianza de los estudiantes, alentar a los estudiantes a expresarse en inglés, alentar el trabajo cooperativo y colaborativo en el aula, tendiendo a favorecer que todos los estudiantes tengan una participación activa y constructiva, propiciar espacios para la reflexión cultural, vincular el trabajo de la Lengua Extranjera con otras áreas. En esta secuencia se relaciona con: ciencias naturales y áreas artísticas, propiciar la integración del espacio curricular y sus actores a la dinámica escolar, establecer, compartir y respetar acuerdos de convivencia.

Como parte de la provincia, la escuela participa en la plataforma “Aprendo en Casa” con textos orales hechos en las clases de inglés para la redacción de las clases de inglés del nivel primario y la sección “Escuelas Comparten” con trabajos de los estudiantes. La docente de inglés prepara recursos extras para los estudiantes y los comparte en la sección “zona de recreo”. Se utilizan al máximo las posibilidades que brinda el gobierno a través de la plataforma antes mencionada que es de navegación libre y gratuita y los recursos tecnológicos para la enseñanza y práctica de la lengua extranjera.

> Nos hallamos en un momento histórico privilegiado para el cambio, para la reflexión de roles y saberes, una instancia que permite crear y diseñar como nunca antes con lo disponible cercanamente o en distancias lejanas. La posibilidad de crear y generar conocimiento junto con otras personas, utilizando fuentes diversas y enriquecer de modo exponencial las funciones atribuidas al ser docente tradicional. (Casablancas, 2017).

Referencias

Aprendo en casa – Gobierno de Tierra del Fuego. (s. f.). Aprendo en Casa. Recuperado 23 de septiembre de 2020, de https://formaciondigital.tdf.gob.ar

Casablancas, S. (2017) “No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital”. En Sevilla, H.; Tarasow, F.; Luna, M. (coord.) Educar en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje (p. 17-33). Editorial Pandora, Guadalajara, México.

Ethel Revello (2020). Base Esperanza English Lessons. https://www.youtube.com/playlist?list=PLmvgX0UaqaRncKoEpCTBYKVPrx1UBvtY4

Resolución M.ED. N°2587 de 2014 [Ministerio de Educación Provincial]. Diseño Curricular. 27 de octubre de 2014.

Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1996). La era de las desigualdades. Buenos Aires, Ed. Manantial.

Taylor, W. (1977). Democratización de la educación. *Educación y Democratización*. Vol. 252. Año 1977. pp75-91.

Propuesta Tecnopedagógica destinada a estudiantes de Primer Año de Nivel Superior

Cintia Ferrarini Oliver: ferrarinicintia@gmail.com
Instituto Superior de Formación Docente Prof. Iole Palmolevi de Mascotti

Resumen

Esta propuesta se llevó a cabo en el marco de la Unidad Curricular “Comunicación, Cultura y Tecnologías de la Información y Comunicación” de primer año, primer cuatrimestre de la carrera Profesorado de Educación Tecnológica en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria del Instituto Superior de Formación Docente Prof. Iole L. P. de Mascotti, en Rawson, San Juan. A través del Campus Virtual de la Institución. Se diseñaron dispositivos Tecnopedagógicos para el abordaje de los contenidos. En este trabajo se describe uno de ellos en los que se propició el trabajo colaborativo en la integración de productos de conocimiento generados por los estudiantes. La valoración obtenida a través de una encuesta final y de los comentarios realizados en el desarrollo de la experiencia indica que fue positiva para los estudiantes, aunque requiere algunos ajustes a tener en cuenta en próximas aplicaciones.

Palabras Claves: materiales educativos digitales, educación superior y TIC, dispositivos tecnopedagógicos

Introducción

El momento histórico vivido debido al aislamiento, preventivo y obligatorio por Covit-19 provocó un vertiginoso uso de las TIC en diferentes escenarios sociales; su impacto en el ámbito educativo ha transformado los escenarios de enseñanza – aprendizajes a escenarios exclusivamente digitales que han permitido encuentros y desencuentros; la generación de vínculos diferentes con el otro a la distancia. Cabe aclarar, que no se transitó de una educación presencial a una educación a distancia, sino que se pasó de la primera a una educación de emergencia remota. Esto es debido a que ni el sistema educativo ni la comunidad que lo conforma estaban preparados para llevar a cabo esta modalidad a distancia. El uso educativo de las TIC, requiere posicionarse en un "nuevo modelo cultural que renueva el concepto de alfabetización, llevándolo más allá de la lectura y escritura textual, y que exige el dominio del lenguaje audiovisual y multimedia." (Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M., 2014)

Lo que implica una nueva mirada como docente y como estudiante, volver a pensarse, reflexionar sobre la forma de enseñar y aprender, propiciando la auto-gestión de los aprendizajes desde un lugar comprometido con el propio proceso formativo junto a otros, poniendo en juego habilidades TIC necesarias para alcanzarlos. Jerarquizando, redefiniendo y construyendo nuevas estrategias de intervención mediadas por las TIC.

El cursado de la Unidad Curricular denominada "Comunicación, Cultura y TIC" se realizó en el primer cuatrimestre del año 2020 de la carrera mencionada, a través de la plataforma virtual de la Institución (disponible en: https://cs1rawson-sjn.infd.edu.ar/aula/acceso.cgi). Esta Unidad Curricular favorece la integración de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) a las prácticas educativas desde una perspectiva multidimensional, que contempla sus potencialidades y alcances, en la construcción de conocimiento y la apropiación de diversos lenguajes para la expresión y la Comunicación. Propicia el desarrollo de habilidades y capacidades TIC que permiten analizar, comprender y dar respuesta a diferentes problemas o necesidades del ámbito educativo en ambientes digitales. Esto implica que el futuro docente de Tecnología, no sólo conozca los procedimientos y las herramientas tecnológicas, sino también, que maneje los enfoques teóricos que sustentan la incorporación de nuevos recursos didácticos en la planificación y en la implementación

de experiencias educativas innovadoras mediadas por TIC. En este sentido se acuerda con (Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M., 2014) en que “el sentido de la utilización de la tecnología es brindar nuevos entornos educativos donde se desarrollen los procesos de construcción del conocimiento. La tecnología … se transforma en un territorio donde ocurre el aprendizaje, las interacciones y no la mera transmisión de información”. Esto posibilita la toma de decisiones en cuanto al diseño de dispositivos tecnopedagógicos

Propuesta: “Construcción Colaborativa de un Presentación Integradora”

En la Unidad Curricular Comunicación, Cultura y Tecnología de la Información y Comunicación se abordaron 4 Ejes de contenido, organizados en 6 Encuentros con una distribución de 15 días cada uno. Se seleccionaron por cada uno de los ejes de contenido, capacidades a desarrollar y en función de esto se diseñaron prácticas de aprendizaje y selección de las herramientas-servicios TIC a utilizar. A continuación se presenta un cuadro resumen indicando la relación Encuentro-Eje; Contenidos, Capacidades; Prácticas de aprendizaje y herramientas TIC, aplicadas.

Cuadro N°1: Diseño Tecno- Pedagógico

Encuentro y Eje	**Contenidos**	**Capacidades**	**Prácticas y herramientas/ servicios TIC aplicados**
Encuentro N°1 y N°2 Eje I: Contexto sociopolítico cultural actual	Sociedad de la información y el Conocimiento. Globalización. Nuevos Paradigmas Sociales y Educativos.	Comunicación escrita, reflexión y esquematización	Presentación personal en un Foro (en plataforma), mapa conceptual (CmapTools) sobre los contenidos abordados, participación con un texto reflexivo en un foro denominado Tipos de Sociedades: Sociedad de la Información y Sociedad del conocimiento (en plataforma).
	Medios de comunicación y educación. Posición crítica. La comunicación como producción social de sentidos y significados. Redes sociales.	Análisis, comparación y síntesis	Análisis de un conjunto de Medios Digitales locales, nacionales e internacionales proporcionados (Navegadores Web – Buscadores - Diarios digitales); Elaboración de un

			cuadro comparativo con sus diferencias y similitudes; Construcción de un resumen integrador de los nuevos contenidos con los abordados en el encuentro anterior (Procesador de textos).
Encuentro N°3 Eje II: Hardware y representación de datos digitales.	Nociones de hardware. Análisis y estudio del software informático. Inteligencia artificial, malware y realidad virtual y su aplicación a la educación. Los sentidos del espacio y del tiempo. Administración y gestión de equipos y sistemas informáticos en red.	Búsqueda, análisis, selección, identificación, resolución de problemas	Búsqueda (Navegadores Web - Buscadores), análisis, selección y construcción de un cuadro comparativo con los diferentes componentes de software y hardware; Identificación de las características que tiene el dispositivo electrónico que utilizan para realizar los trabajos (computadora, tablet o celular); Resolución de ejercicios sobre capacidad de almacenamiento. (Procesador de textos – Foro de Consultas)
Encuentro N°4 Eje III Pedagogía Informacional y Eje IV: Alfabetización Digital	Pedagogía informacional: El docente como productor de conocimientos y facilitador de aprendizaje con TIC. Didáctica de las TIC. La computadora como herramienta y asistente digital. Nuevas estrategias de intervención pedagógica. Evaluación con TIC. Modelo 1 a 1. Comunidades virtuales como espacios de aprendizaje. Alfabetización digital: Alfabetización digital para el aprendizaje de competencias. Alfabetización audiovisual e informática. Multimedias e hipertextualidad. Web 2.0:	Comunicación oral y escrita. Trabajo con otros. Reflexión y análisis de las producciones propias y ajenas en un contexto de evaluación.	Lectura comprensiva de los documentos; Construcción de un texto reflexivo (Procesador de textos); Generación de un audio basado en el texto construido (Audacity); Co-evaluación del recurso de audio mediante una rúbrica (Foro de la plataforma).

	espacio de comunicación, acceso a la información y producción del conocimiento en el ámbito de la educación. Herramientas de búsquedas y transferencia de datos. Entornos virtuales educativos.		
Encuentro N°5 y N°6 Ejes I, II, III y IV	.Todos los contenidos abordados en cada eje, ya mencionados	Trabajo colaborativo (trabajo con otros), análisis, selección de los diferentes recursos para representar los contenidos	Construcción de una presentación colaborativa que contenga reflexiones, conceptos, ejemplos, esquemas, gráficos, audios, vídeos, cuadros e imágenes representativas que le ayuden al lector a comprender el recorrido realizado durante todos los encuentros de la Unidad Curricular (Presentaciones de Google Drive – Foro de Intercambio en la Plataforma)
		Argumentación Comunicación escrita Ejemplificación y argumentación	Selección y/o construcción de ejemplos de los contenidos más significativos para ellos, en diferentes formatos de presentación, acompañados de un texto argumentativo (Foro de la Plataforma)

En este trabajo se describirá la propuesta realizada en el Encuentro N°5. Teniendo en cuenta lo que señala César Coll (2011) mencionado en (Schwartzman y otros, 2014) sobre el diseño tecnopedagógico, que tiene como referente inmediato a la práctica educativa, que condiciona y orienta los usos que profesores y alumnos hacen de las herramientas, recursos y aplicaciones de TIC que incorpora. Remarcando que estos usos dependen tanto de las características de las tecnologías concretas que incorpora el diseño como de las opciones didácticas que lo sustentan. En el espacio digital que se diseña se busca propiciar las diversas formas de encuentro y participación entre sus integrantes (docente- estudiantes; estudiante - estudiante) y entre los integrantes y

el contenido. Se seleccionó éste encuentro dado que se intentó recuperar todos los contenidos abordados en los encuentros anteriores, mediante la utilización de diferentes recursos (materiales de estudio, vídeos, productos de información generados anteriormente por la docente y por los estudiantes) para la generación de una PRESENTACIÓN AUDIOVISUAL COLABORATIVA INTEGRADORA.

Los objetivos definidos en la propuesta presentada en el encuentro fueron:

- Integrar los contenidos abordados durante el cursado virtual.
- Propiciar el trabajo con otros.
- Favorecer los procesos de apropiación del conocimiento.

Las consignas implicaron lecturas de documentos sobre Habilidades TIC y Aprendizaje Colaborativo (disponibles en materiales de estudio de la plataforma), la observación y reflexión de los vídeos proporcionados sobre ”Clase invertida”, ”Diseño de presentaciones impactantes” , ”Cómo crear presentaciones en Google Drive” y ”Trabajo colaborativo en Google Drive”.

La construcción de una ”PRESENTACIÓN COLABORATIVA” (creada en blanco por la docente y puesta a disposición de los estudiantes en una carpeta compartida en Google Drive bajo la denominación de Presentación Colaborativa, cuyo enlace es https://docs.google.com/presentation/d/1y5IChLUG3EOaVJdJNFFpJYfRK06g9mETS7gtunbjdcY/edit?usp=sharing).

En el desarrollo del trabajo los estudiantes (aproximadamente 37) tenían que asumir un rol activo como productores y consumidores de Información y conocimiento; situándose por otra parte, en el rol de profesores, en el sentido de generar un contenido que sea claro de comprender por otros; que incorporará un abanico variado de recursos (reflexiones, conceptos, ejemplos, esquemas, gráficos, audios, vídeos, cuadros e imágenes representativas) que facilitarán al lector la comprensión de los contenidos abordados durante el recorrido realizado en los diferentes encuentros de la Unidad Curricular mencionada, integrando a su vez nuevos textos y conceptos propuestos en éste encuentro.

En dicha presentación debieron participar todos los estudiantes del curso, de tal manera de poder establecer acuerdos y facilitar la participación de todos, en particular de aquellos menos favorecidos en cuanto a su disponibilidad de recursos tecnológicos

y de conectividad. En esos casos, pudieron comunicarse con sus pares a través de un grupo de WhatsApp para contribuir al trabajo en conjunto.

En cuanto a los contenidos a presentar, los estudiantes podían utilizar todos los recursos proporcionados por la docente, los productos de información generados por ellos mismos en encuentros anteriores y a su vez, consultar otras fuentes de información en la web y citarlas debidamente (según normas APA) para enriquecer los aportes al trabajo, propiciando habilidades TIC relacionadas con la búsqueda, análisis y selección de fuentes de información confiables; generación de representaciones visuales, entre otras .

Para establecer consensos y acuerdos en la producción de la presentación conjunta se habilitó un Foro denominado “Intercambio y consenso” (disponible en el apartado Foros de la plataforma), también utilizaron el chat que proporciona Google en la herramienta para diseñar presentaciones, como se muestra en las siguientes Figuras N°2 y N°3.

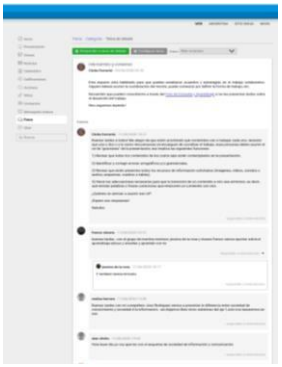


Figura N°2: Foro de Intercambio y consenso para edición de la presentación colaborativa

Figura N°3: Uso del Chat interno en la herramienta de presentación de Google Drive

Para realizar las consultas sobre las inquietudes que se les iban presentando en el desarrollo del trabajo se habilitaron los siguientes medios de comunicación: mensajería interna (Figura N°4) , chat (Figura N°5) y Foro de consulta (Figura N°6) en la plataforma. También contaban con un medio alternativo para consultas puntuales a través de whatsApp.

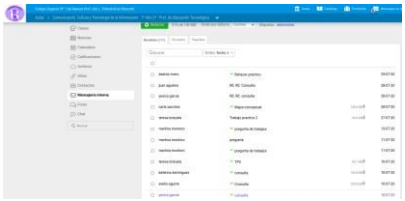


Figura N°4: mensajería Interna

Figura N°5: Chat

Figura N°6: Foro de Consulta

En el grupo general de estudiantes, un grupo reducido (de 3 o 4 integrantes) asumieron el rol de guionistas de la presentación, las tareas que debieron asumir consistieron en:

- Revisar que todos los contenidos de los cuatro ejes estuvieran contemplados en la presentación;
- Identificar y corregir errores ortográficos y/o gramaticales;
- Examinar que estén presentes todos los recursos de información solicitados (imágenes, vídeos, sonidos o audios, esquemas, cuadros o tablas);
- Realizar las adecuaciones necesarias para que la transición de un contenido a otro sea armónico, incorporando de ser necesario palabras o frases conectoras que relacionen un contenido con otro.

Se les indicó los siguientes criterios de evaluación al inicio de la propuesta:

- Calidad de las participaciones (aportes significativos a las presentaciones)
- Compromiso en el trabajo con el otro, asumiendo una participación activa en la construcción y diseño de las diapositivas.
- El uso adecuado de los diferentes recursos disponibles en la plataforma y en la web (citando a los autores consultados y colocando su referencia completa en la última diapositiva según normas APA).
- Pertinencia y compromiso en las comunicaciones entre los integrantes del curso para lograr acuerdos, definir estrategias que les permitan construir un producto de información en formato presentación.
- La coherencia y claridad del contenido comunicado en sus diferentes formatos en la presentación.
- La articulación e integración de los diferentes contenidos presentes en los cuatro ejes de la Unidad Curricular mencionada.

Algunos resultados a modo de cierre

En cuanto a los resultados obtenidos, se observaron diferentes tipos de interacciones que se produjeron durante el desarrollo del trabajo para coordinar la producción mediante la utilización de los diversos medios de comunicación proporcionados junto con el uso de un grupo de whatsApp que poseían los estudiantes desde principio de año. En algunos casos, manifestaron que no se habían relacionado con algunos compañeros en ninguna otra instancia del cursado (en ninguna asignatura) para construir un trabajo en conjunto, ya que en los trabajos anteriores formaban grupos reducidos (de hasta 2 integrantes) y siempre habían conformado grupos con las mismas personas. Otros manifestaron que les resultó difícil la coordinación entre esa cantidad de estudiantes. En mayor medida los estudiantes lograron visualizar el recorrido realizado en los diferentes encuentros propuestos en la unidad curricular en el diseño de las presentaciones. Se identificó creatividad en la selección y generación de recursos propios y ajenos con diferentes formatos en el diseño de las diferentes diapositivas. La herramienta seleccionada para la construcción de la presentación colaborativa facilitó la participación de los estudiantes dado que podía ser accedida y editada desde cualquier dispositivo electrónico (celular, tablet, computadora). El grupo reducido de estudiantes que asumieron el rol de guionistas de la presentación participaron con entusiasmo, aunque les resultó difícil establecer una relación armoniosa en la transición de un contenido a otro. De la experiencia en general, se identificaron la necesidad de trabajar con grupos más reducidos para el establecimiento de acuerdos y consensos; la incorporación de encuentros virtuales para la puesta en común a través de herramientas de videoconferencias (que no se pudieron aplicar en la primera etapa del año por falta de recursos de la mayoría de los estudiantes del grupo).

Bibliografía

- Alarcón, P., Álvarez, X., Hernández, D., & Maldonado, D. (2013). Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www. enlaces. cl.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Madrid: OEI.
- Dussel, I. y otro. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

- Dussel, I. (2011). VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires: Santillana.
- Competencias de Educación Digital. Colección marcos pedagógicos de aprender conectados. - Ciudad Autónoma de Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.
- Moreira, M. A. (2014). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Digital literacy and citizenship of XXI century. Revista Integra Educativa. N° 1, 1-14.
- Moreira, M. A. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI10 Digital literacy and citizenship of XXI century. Revista Integra Educativa, N° 7.
- Ripani, M. F. (2016). Competencias de educación digital. Colección marcos pedagógicos de PLANIED. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Disponible en: http://planied.educ.ar/marcos- pedagogicos/lineamientos-pedagógicos.
- Romero Martín, M. R., Castejón Oliva, F. J., López Pastor, V. M., & Fraile Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en formación del profesorado. Comunicar, no 52, v. XXV, 2017 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293.
- Sagol, C. (2011). El modelo 1 a 1: notas para comenzar. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96558/
- Urueña López, S. (2016). Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica. Ediciones Universidad de Salamanca /CC BY-NC-ND Teor. educ. 28, 1-2016, pp. 209-223. ISSN: 1130-3743 - e-ISSN:2386-5660. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281209223Documentos
- LITWIN, E.; MAGGIO, M; ROIG, H.; MANSUR, A.; CERROTA, C. (2010): “La tecnología educativa en la enseñanza superior: diseños de autor” (avances de proyecto de investigación).
- Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014) Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender. En Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales . ANEP-Ceibal, Montevideo,2014

“Experiencias con simuladores aplicadas a la enseñanza de la Física en el nivel secundario”

María Laura Giannone: marialaugiannone@gmail.com

EESOPI Nº3040 “B. Gral. Estanislao López” - Nivel Secundario - Rosario

Escuela Sup. de Comercio “Libertador Gral. San Martin”- Nivel Secundario - UNR

Resumen: En este trabajo se relata las vivencias al adaptar las clases áulicas a la virtualidad en el área de la Física en el nivel secundario, y que papel tomó los simuladores en esta nueva realidad de trabajo. Mencionando las múltiples funciones donde la herramienta pudo implementarse, mostrando algunos ejemplos ilustrativos. Por último, algunas breves conclusiones obtenidas luego de la implementación de este recurso con los diferentes cursos trabajados.

Palabras claves: Simuladores – Didáctica de la Física – Educación Secundaria – TICs

Introducción

En el contexto de la pandemia sufrida, y con la irrupción, casi sin darnos tiempo a pensarlo, de las clases virtuales, hemos tenido que adaptarnos al uso de nuevas tecnologías de forma casi espontanea. Pero además, nuestros alumnos también sufrieron a estas nuevas formas de educación a distancias. Dentro de este marco, la enseñanza de la Física tuvo ventajas y desventajas para dicha adaptación.

Ventajas: Hace años se viene hablando de la implementación de las TICs, sobre todo en Ciencias Naturales, hay infinidad de trabajos de docentes e investigadores, sobre cómo utilizar aplicaciones para celulares, programas de computadoras, simuladores y experimentos de bajo costos, donde se pudiera hacer del aula un laboratorio, para vivir la Física, volviendo a los niños en pequeños aprendices que construyen el conocimiento desde un enfoque lúdico y científico. Además, el transcurso del tiempo permitió que la tecnología se masificara posibilitando la accesibilidad de la misma y habilitando a la vivencia de estas experiencias (es claro que aún hoy no llega a todos lados, la desigualdad sigue estando muy presente, pero no fue este mi caso, ya que, en donde hubo problemas puntuales la institución facilitó los recursos tecnológicos)

Desventajas: Como quedó en evidencia este año, la presencia del docente en el aula es esencial, los modelos con los que trabajamos son poco triviales, se plantea analizar una realidad que se tiene naturalizada, desde la perspectiva científica, la cual realiza, abstracciones profundas. El docente es quien permite el dialogo y la generación de preguntas, que busca promover en el alumno la reflexión crítica de la realidad natural. Y se vuelve muy dificultosa realizarlo a distancia. Además de que ciertos fenómenos de la naturaleza, no todos los tienen presentes. Y es aún más complicado el estudio de índole microscópica.

Así que fue todo un desafió adaptar las clases presenciales a estos nuevos formatos. Una de las herramientas que utilicé para enriquecer mi práctica docente, enfocada en acortar las distancia que existen irremediablemente, fueron los simuladores de la Universidad de Colorado[1] (PHET) y los de Vladimir Vascak[2], de los cuales ya tenía conocimiento y venía utilizándolos desde hacía unos años en las aulas por las que transitaba. Los simuladores son una herramienta más, y que como tal, fueron enmarcadas en el contexto didáctico necesario, con el objetivo de enriquecer y permitir

[1] https://phet.colorado.edu/es/simulations/filter?sort=alpha&view=grid
[2] https://www.vascak.cz/physicsanimations.php?l=es

complejizar conceptos que de no ser así, no se podrían llegar a desarrollar en profundidad. Me permitieron la visualización de situaciones y además, al poder modificar algunos parámetros, pude desarrollar ideas de fenómenos y modelos físicos.

Los tres momentos de la clase en que usé los simuladores fueron:

1. Generación de contenidos virtuales
2. Actividades de prácticas para los alumnos
3. Evaluación

Generación de Contenidos Virtuales

Una de las primeras necesidades que surgieron en esta cuarentena fue cómo desarrollar temas del modo que deseaba y con la perspectiva pedagógica con que había pensado la materia, con la lógica adaptación a las circunstancias que se enfrentaban

Uno de los caminos que elegí fue generar videos explicativos. La Física se basa en situaciones de la realidad que son analizadas desde ciertos modelos, nada triviales para nadie, que demandan de explicación, experimentación y sobre todo visualizaciones claras de las situaciones a analizar, en el aula, eso se hace con dibujos, pero también, relatos, e intercambios con los alumnos, mientras se va interactuando con diagramas o gráficos representativos, que a su vez, son dosificados, adaptados, y rediseñados según el dialogo generado con los mismos, pero en la virtualidad eso resulta casi imposible. Así que se diseñaron videos con las siguientes premisas:

- Que la duración sea corta (mi meta fue de cinco minutos, que pocas veces pude lograr, pero, en promedio rondaron los 10 minutos. Además, quise evitar de las complicaciones de trabajar con archivos muy grandes y pesados que luego dificultará su visualización en ciertos dispositivos)
- Que contengan contenidos acotados y concretos, mejor varios videos cortos que uno donde desarrolle muchas cosas, ya que así la manipulación del alumno sería más fácil para la búsqueda de algún contenido específico y evitar el tedio que generaría
- Que contengas ejemplos, de ser posible
- Que sean dinámicos, para no aburrir a los alumnos

Este último punto fue uno de los que más me movilizó, tratando de comprender el contexto nuevo de trabajo del alumno, que ya no estaba en un aula, donde muchas de las distracciones de la cotidianidad quedan de la puerta para afuera. Los chicos, ahora, estaban en su casa, con su familia, en una situación de incertidumbre, y además, con todo lo que los puede distraer al alcance de la mano: computadora, tablet, juegos, celular, televisión, etc. Es por eso, que si quería lograr que les sea viable este tránsito educativo, debía tener una premisa dinámica. Es ahí donde el uso de simulaciones se introdujo como una opción interesante a explorar.

Los videos se realizaron con un programa llamado ACTIVE PRESENTER[3] (en su versión gratis), que permite generar videos, a partir de todo lo que yo proyecte en la pantalla, además del audio y cámara. Primero, armé un powerpoint, con algo de texto e imágenes, luego, elegí con que simuladores iba a trabajar para cada temática, por último, grabé el video mientras hice relatos en off. Lo que armé fue una alternancia entre texto e imágenes del powerpoint con las simulaciones donde se pudiera cambiar las diferentes variables, para reflexionar sobre lo que se estaba observando. Posteriormente, los videos fueron subidos a las aulas virtuales, y cuando su tamaño era demasiado grande, opté por subirlos a mi canal de Youtube[4], ya que el mismo adapta la calidad de visualización del video a la capacidad del dispositivo que se usa.

Actividades de práctica para los alumnos

En esta área diseñe varias actividades con los simuladores, lo use como disparadores de alguna temática nueva, para que ellos “jugaran” guiados por algunas consignas y luego realizaran conclusiones. También, generé ejercicios completos usando los simuladores, donde pudiera aplicar la teoría desarrollada previamente. A continuación detallo algunos ejemplos:

(a) Introducción del Momento de Fuerza:

Ya habiendo dado los conceptos de Fuerzas, había que comenzar con Momento de Fuerzas y sin ninguna introducción previa se les planteó la siguiente actividad:

[3] https://atomisystems.com/activepresenter/
[4] https://www.youtube.com/channel/UCdYCMC_9-d4vFCPKHSz7gsg?view_as=subscriber

Juguemos un rato con la simulación subida al classroom (si no pueden hacerlo copien esta dirección en el buscador de google: https://phet.colorado.edu/sims/html/balancing-act/latest/balancing-act_es.html

1- Abrir la simulación

2- Abrir "Laboratorio de equilibrio"

3- Cliquear en "fuerza de los objetos" y en "Marcas". Debe quedar así:

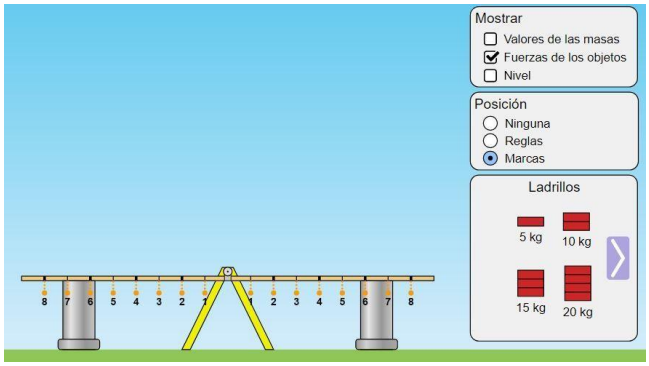


Imagen 1: Captura de pantalla de la simulación, para que los alumnos identifiquen el simulador

A) *Poner ladrillos de 20 kg en 7 de la izquierda y los de 15 kg en 8 de la derecha. Luego cliquea el botón de la parte inferior para sacar los soportes.*

Imagen 2: Captura de pantalla recortada, indicando donde debían clikear para liberar los suportes y ver qué sucede en la simulación

Responde: ¿Qué sucedió? ¿Qué cambiarias para que la tabla quede quieta?
Realiza el diagrama de fuerzas de esta situación

B) *Poner ladrillos de 5 kg en 6 de la izquierda y los de 5 kg en 8 de la derecha. Luego cliquea el botón de la parte inferior para sacar los soportes.*
Responde: ¿Qué sucedió? ¿Quedo en equilibrio? ¿Por qué?
Realiza el diagrama de fuerzas de esta situación

C) *Poner ladrillos de 20 kg en 4 de la izquierda y los de 10 kg en 8 de la derecha. Luego cliquea el botón de la parte inferior para sacar los soportes.*
Responde: ¿Qué sucede? ¿Quedó en equilibrio? ¿Por qué?
Realiza el diagrama de fuerzas de esta situación

Luego de esta actividad y de charlar sobre las conclusiones obtenidas, se usaron estás para formalizar la definición de Momento de Fuerza, se dieron ejemplos, se trabajó

con algunos aspectos introductorios y para desafiar lo pensado, tuvieron que trabajar con la siguiente actividad, donde se siguió usando el mismo simulador.

(b) Trabajo con simulador.

Continuando con los ejercicios de equilibrio que habían analizado para la actividad de la semana pasada, vamos a hacer esta actividad.
Usando la simulación, en la parte de laboratorio, coloquen el objeto en el lugar que muestra la imagen y a partir de ahí responda:

1. *¿Cuánto pesa la caja A? Explicar el método para calcularlo*

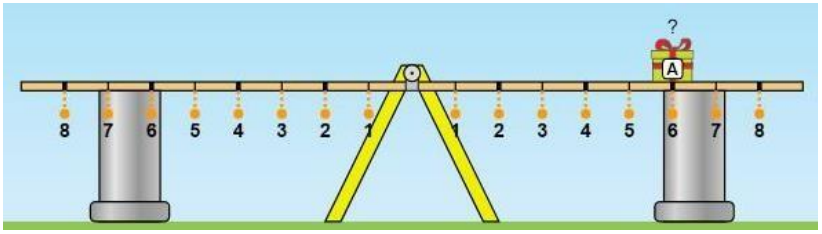


Imagen 3: Captura de pantalla de la configuración del simulador para esta actividad

2. *¿Cuánto pesa la caja G? Explicar el método para calcularlo*

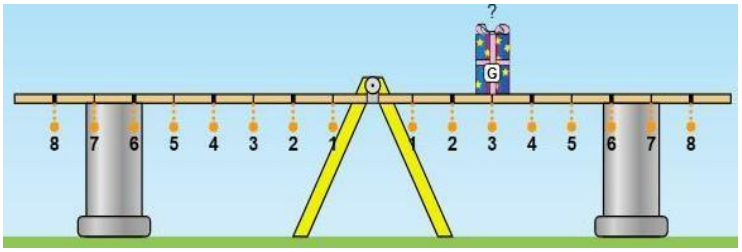


Imagen 4: Captura de pantalla de la configuración del simulador para esta actividad

3. *¿Cuánto pesa la caja H?*

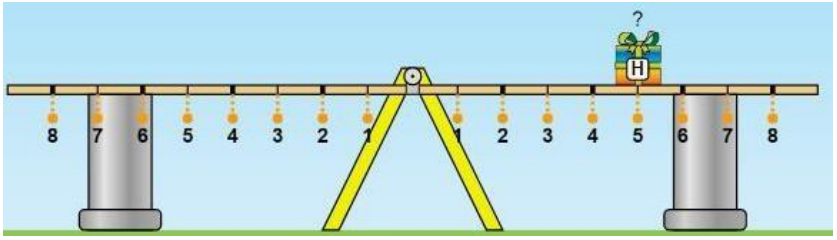


Imagen 5: Captura de pantalla de la configuración del simulador para esta actividad

4. *¿Dónde se debería colocar el chico para equilibrar el peso del hombre?*

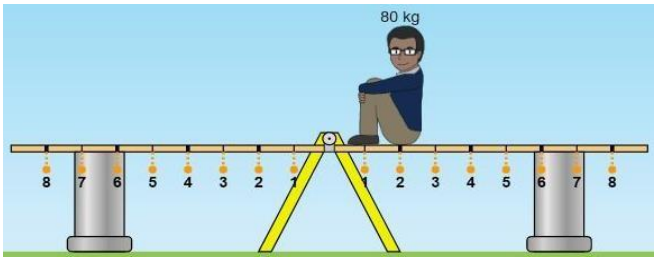


Imagen 6: Captura de pantalla de la configuración del simulador para esta actividad

5. *¿Dónde se debería colocar la mujer para equilibrar el peso de la chica?*

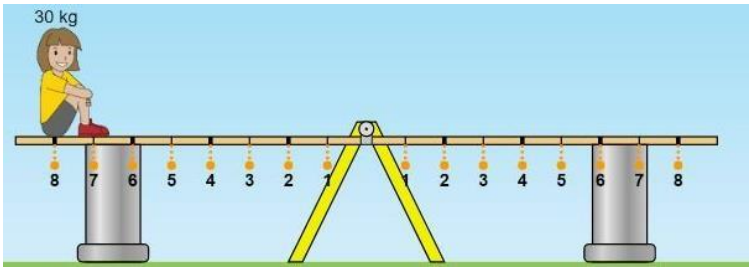


Imagen 7: Captura de pantalla de la configuración del simulador para esta actividad

6. *¿Dónde se debería sentar la chica para equilibrar al chico?*

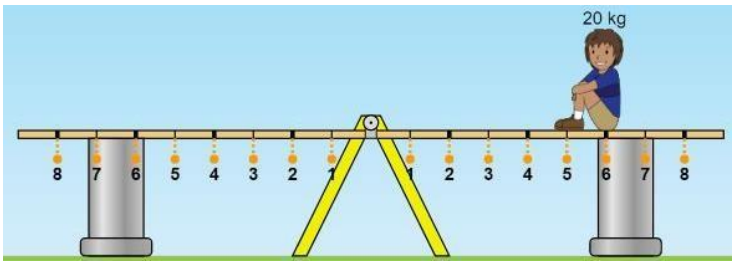


Imagen 8: Captura de pantalla de la configuración del simulador para esta actividad

7. *¿Podré con el bloque de 5kg de ladrillos equilibrar el bloque mostrado? ¿Y con el de 10kg?Si las respuestas son afirmativas indicar donde deberían colocarse*

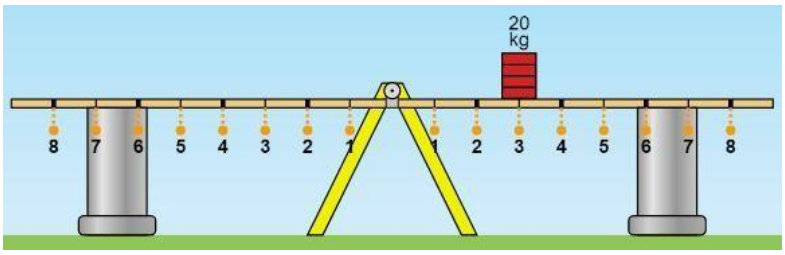
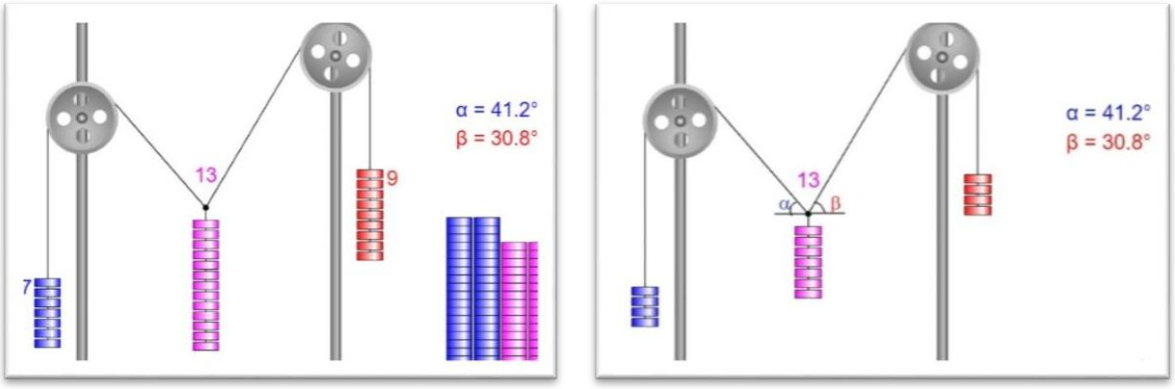


Imagen 9: Captura de pantalla de la configuración del simulador para esta actividad

Se pudo plantear conceptos complejos de forma más concreta, eso llevó a los alumnos a elaborar hipótesis, deducir relaciones, y luego poder calcular los ejercicios más avanzados, a partir de las fórmulas teóricas desarrolladas. El concepto de Equilibrio y de Momento de Fuerza, se pudo enriquecer con este trabajo. Por otro lado, fue exitosa la manipulación, por parte de los alumnos, de los simuladores. Convirtiéndose en una herramienta para resolver otras actividades que no habían sido pensadas para el trabajo con ellas.

Evaluación

Para emular un examen “clásico” (es decir, escrito, individual y a tiempo real) utilicé formularios de google, en el referido de la temática que vengo ejemplificando, dos de los ejercicios que se plantearon, eran en base a las simulaciones. Usé las capturas de pantallas de las simulaciones, que previamente edité borrando los valores de las masas. (Ver **imágenes 10 y 11**, de como se hizo la edición)



Imágenes 10 y 11: Imagen de la izquierda es la captura original tomada de la simulación, la de la derecha es la editada para usar en el examen. Se borraron los pesos y algunos discos, ya que coincidían con el valor de la masa.

Uno de ellos, es el que se ilustra en la **imagen 11** el objetivo fue un análisis integral de la situación paso a paso, es decir, diagramas de cuerpos libres de cada una de las masas involucradas (se omitieron los análisis de las poleas), planteo de ecuaciones de sumas de fuerzas y por último, cálculo de las tensiones de las cuerdas.
Los alumnos no tuvieron dificultades a la hora de la comprensión de la actividad.

Reflexiones finales

Las simulaciones fueron fundamental para el desarrollo teórico, saliendo del simple texto, para volverse una forma audiovisual más completa. Permitiendo planteo de fenómenos físicos más complejos. La gran ventaja que tiene una simulación, comparado con un texto o imagen, fue su capacidad de mostrar situaciones en movimiento, y la posibilidad de manipulación de las variables involucradas en el mismo.

En la parte práctica, permitió el uso interactivo de los alumnos, ya que fueron ellos quienes jugaron con las posibilidades que les brindaba, fomentando la apropiación del alumno con la herramienta, permitiéndole resolver actividades directamente en el simulador, así como utilizarlo como complemento en el desarrollo de la resolución.
Como ya se mencionó, no hubo dificultades por parte de los alumnos en la

manipulación, ni con la descarga de los mismos. Y luego, en las evaluaciones formales, ya estaban familiarizados con las imágenes que se les presentaban, y eso facilitó la comprensión de los ejercicios planteados.

Se mostró la multifuncionalidad de la herramienta, aunque aquí solo se mostraron algunos de los ejemplos donde se utilizaron los simuladores, también se usó en temáticas de Mecánica Clásica (Cinemática, Dinámica y Trabajo y Energía) y de Termodinámica.

Personalmente, seguiré trabajando con esta herramienta, tratando de investigar y explorar, aún más las posibilidades que me brinda. Ya que hoy la considero indispensable para mi trabajo en la virtualidad

Bibliografía

CAAMAÑO, AURELI – *Física y Química. Complementos de formación disciplinar* – Barcelona – España – 2011 – Editorial Graó – pp 171 – 210.

GIANCOLI, DOUGLAS – *Física. Principios con Aplicaciones* – Vol 1 – México – 2006 - Pearson Educación

TIPLER, PAUL – *Física Preuniversitaria* – Vol 1 – España – 2008 – Reverte

Simulador de la Universidad de Colorado (PHET): https://phet.colorado.edu/es/simulations/filter?sort=alpha&view=grid

Simulador de Física a la Escuela: https://www.vascak.cz/physicsanimations.php?l=es

Sobredosis de química y virtualidad

Hablemos de lo bueno que nos deja la pandemia

Roberto Moreno: romorenoar@gmail.com
Fac. Cs Exactas y FaHCE (UNLP), ISFD 95
Emilio Lacambra: emilio.lacambra@gmail.com
FaHCE UNLP
Leonella Bernardi: leonabernardi@gmail.com
FaHCE UNLP

Resumen

Siendo conscientes de la demora del ingreso pleno de las nuevas tecnologías en la educación, el presente trabajo pretende analizar y describir de qué manera ha impactado este formato virtual forzado en algunos actores del sistema educativo. A través de un cuestionario se recogen datos que permiten analizar las condiciones previas, de desarrollo y las perspectivas que nos depara la salida de la pandemia en opinión de estos actores. Además, presentamos algunas conclusiones que pueden ayudar a pensar en forma colectiva algunos aspectos del presente y futuro de nuestro universo educativo.

Palabras Claves: virtualidad - presencialidad - tecnologías y brecha digital - docentes y estudiantes.

Introducción

En el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la introducción de las TIC en el sistema educativo ha sido un recurso importante para iniciar el cuatrimestre, aunque ha tenido dificultades en este proceso.

En la educación a distancia ocurre una mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2003). Esta mediatización se realiza fundamentalmente con tecnologías digitales, que hacen de sostén para la puesta en marcha de las propuestas de continuidad educativa en el nuevo contexto. La hipótesis de dos generaciones conectadas en este proceso hace pensar en una “brecha digital”; aunque se hace necesario indagar si verdaderamente se manifiesta y de qué modo.

Estas herramientas no tenían un papel relevante en la tradición presencial, ni aun sabiendo que les estudiantes las manejan en su vida social. Las plataformas de los colegios o las facultades han sido usadas más bien como apoyo a la presencialidad y, sobre todo, como espacio para compartir bibliografía y entregar trabajos escritos de modo de no colapsar las casillas de mail de les profesores.

Les jóvenes han sido caracterizados en varios trabajos (Piscitelli, 2006; Dussell y col, 2010; Cuesta Díaz y col, 2015) con la etiqueta de “nativos digitales”, pero asumiendo que son sujetos históricos, seguramente encontremos una diversidad de experiencias como corresponde a una construcción sociocultural y es más esperable identificar una “brecha digital” que se corresponda con diferencias socioeconómicas de cada sociedad.

En la educación presencial profesores y estudiantes comparten un espacio y un tiempo en el que desarrollan determinados contenidos con una propuesta didáctica particular. Estos procesos se realizan de manera sincrónica y tienen una ubicuidad concreta espacio-tiempo. Cuando la propuesta se traslada a un nuevo ámbito, como los que hacen posibles los soportes digitales (dando forma a entornos llamados "virtuales" que integran estrategias asincrónicas), entonces se fragmentan los espacios y los tiempos, se crean discontinuidades y se hace evidente lo heterogéneo de los ritmos educativos. Aunque también puede mostrar diferentes emergentes organizativos espacio-tiempo, distintos a los que la presencialidad regula y ordena.

En este sentido Elena Barberá (2004) plantea que, podríamos pensar estos retos teniendo en cuenta 6 dimensiones: *el profesor, el estudiante, el contexto, el tiempo, los contenidos y la propuesta didáctica*. Para Elena Barberá:“Un aula virtual no es un entorno virtual en sentido estricto, porque el entorno en cuanto armazón electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le da vida y entidad propias; no es un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje porque es solo una parte de él y tampoco la más importante, pero está claro que puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje”.

Algunas de estas dimensiones son más fáciles de analizar en una indagación, y se pondrá la mirada en algunos de estos aspectos.

Desarrollo

El cambio forzado de formato por el contexto de pandemia plantea ahora un nuevo desafío: el manejo de las nuevas tecnologías; no se trata de usarlas o no, sino cómo usarlas, dónde y cuándo. Por lo tanto, es interesante indagar en qué modo se ha llevado adelante la apropiación educativa de las TIC.

Es probable que esta experiencia se haya transitado de forma diferente por parte de docentes y estudiantes, tanto en el manejo de los dispositivos como en la apropiación de las diferentes herramientas utilizadas. También es factible que se presenten diferencias dependiendo del nivel educativo y la naturaleza de la gestión de los establecimientos.

Para llevar adelante el estudio se han seleccionado las dos grandes categorías: Docentes de Química y Estudiantes. Pero a su vez dentro de esos universos se ha encuestado a docentes y estudiantes involucrados en diferentes niveles; Secundario (de gestión estatal y privada), Terciario y Universitario (gráfico 1).

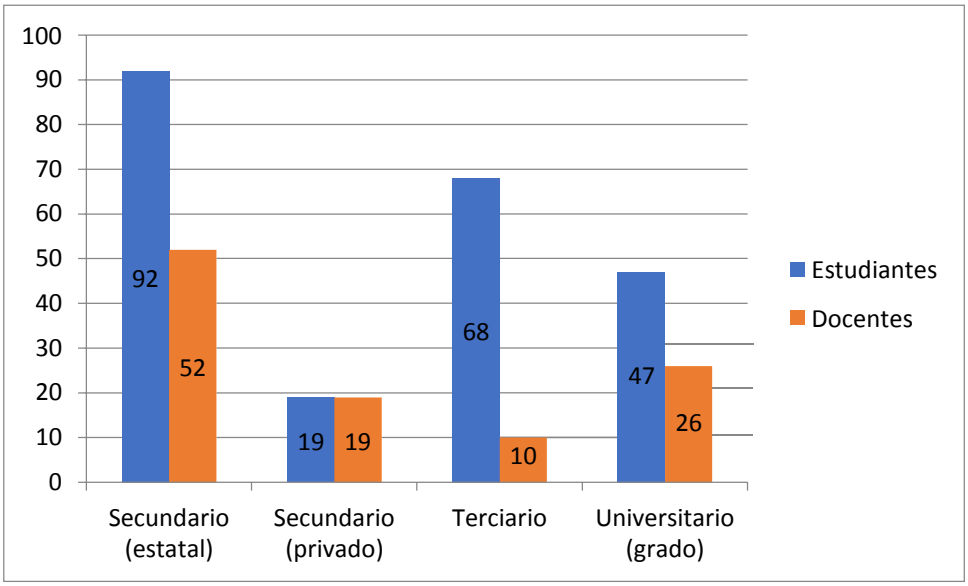


Gráfico 1: Describe la distribución en cantidades de docentes y estudiantes encuestados.

El cuestionario docente (anexo 1) también interroga sobre la antigüedad en la enseñanza, entendiendo que puede ser un factor que incida en cuanto a la versatilidad en el uso de las tecnologías digitales para la enseñanza virtual.

Hay dos cuestionarios para estudiantes (anexo 2: A y B) de acuerdo al nivel (superior o secundario) y a la gestión del colegio (estatal o privada).

Toda la población ha sido consultada sobre diferentes aspectos que refieren a disponibilidad de recursos tecnológicos y espacio doméstico para el home office. También sobre cuáles son las principales vías de comunicación utilizadas, así como la ponderación positiva sobre esas herramientas.

Teniendo en cuenta el avance global de la TIC y su impacto en la educación se indaga sobre las perspectivas de utilización de estas nuevas tecnologías y los deseos de cada actor sobre la enseñanza y el aprendizaje en el futuro cercano.

El análisis de la información recogida se presenta en tres bloques; sólo sobre docentes; sólo sobre estudiantes y sobre una comparación de ambos.

1) Sobre les docentes

En cuanto a los años de trabajo en el sistema, el 57,5% posee entre 5 y 15 años, más de 15 años el 21,8% y con menos de 5 años el 20,7%.

En general poseen condiciones buenas a regulares de posibilidad para la modalidad de trabajo virtual (entorno doméstico, dispositivo, conectividad), y la gran mayoría manifiesta dedicar mayor tiempo que en el formato presencial. El gráfico 2 expresa la relación entre esta variable y la antigüedad en docencia.

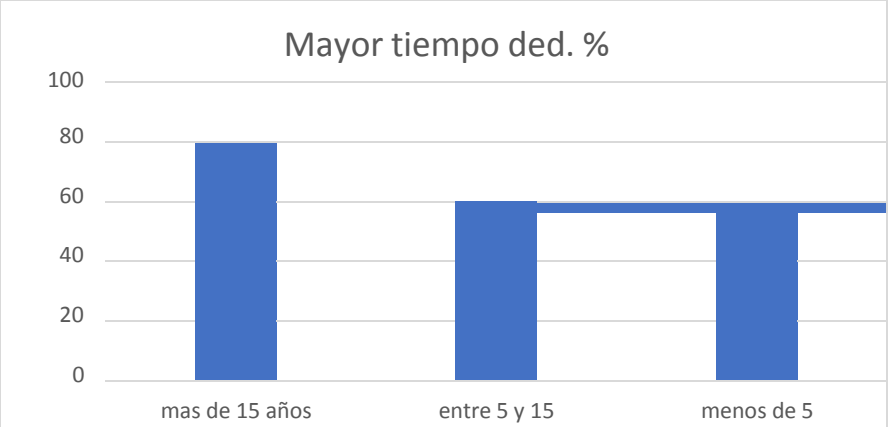


Grafico 2: se observa que quienes poseen mayor tiempo en el sistema utilizan más tiempo extra.

Los tres dispositivos más utilizados son: notebook 69%, celular 63,2% y computadora de escritorio 25,3%, y más del 60% de les docentes dice tener un manejo regular de las herramientas tecnológicas.

Las herramientas tecnológicas más utilizadas para la enseñanza han sido videoconferencias (70,1%) y aplicaciones tipo Classroom (51,7%). Esto implica a su vez que han utilizado herramientas nuevas, sobre las que tuvieron que aprender. Pero también, indican haber utilizado medios habituales como el correo electrónico (50,6%) y grupos de WhatsApp (49,4%).

Cerca del 60 % manifestó que han aprendido con videos tutoriales en internet o ayuda de colegas. Las herramientas escogidas son en función a su accesibilidad desde variados dispositivos y la potencialidad de uso de las mismas. Más del 70% no tenía conocimiento y uso de ellas.

En el gráfico 3 se muestra un detalle de los aspectos que les docentes consideran que se han visto favorecidos y cuáles perjudicados en este nuevo formato de enseñanza.

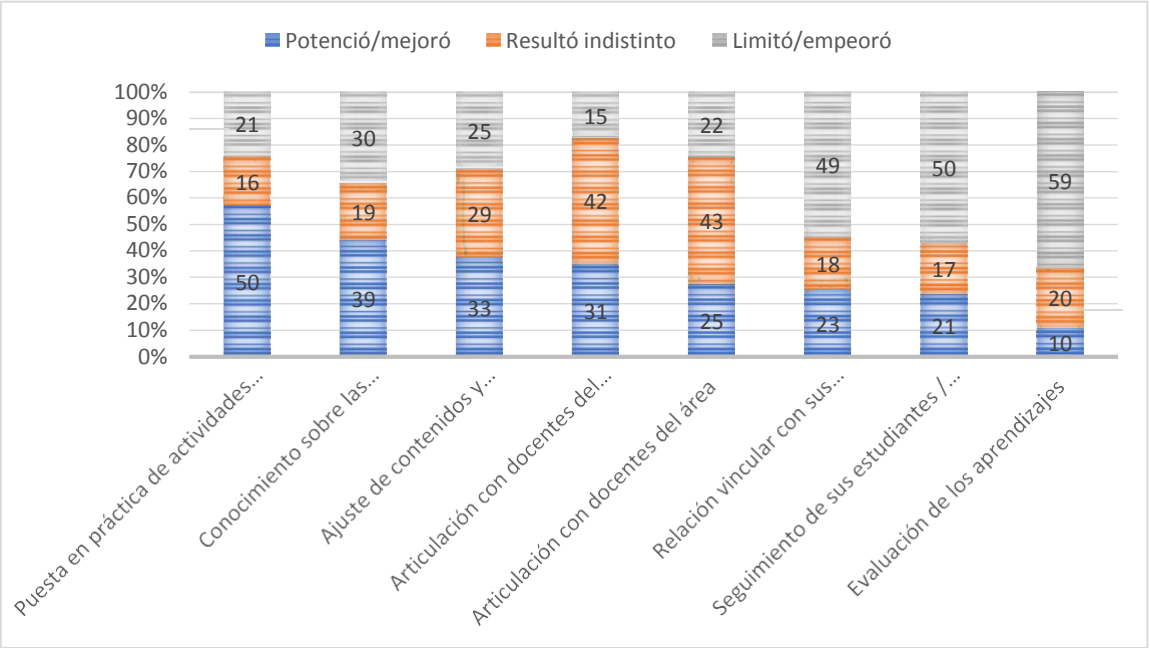


Grafico 3: descripción de los aspectos pedagógicos didácticos en el formato virtual.

Se puede ver que se han visto fortalecidas algunas cuestiones como: utilización de actividades innovadoras, conocimiento de la realidad de les estudiantes y mejora en el ajuste de contenidos. Los aspectos menos favorecidos son: la evaluación, la relación fluida con les estudiantes y el seguimiento de elles. Aquí el sector docente con menos de 5 años de antigüedad es quien manifiesta mayores dificultades en la evaluación de aprendizajes. Una diferencia entre los niveles se da en cuanto al seguimiento de les estudiantes, que en el nivel universitario es bien ponderada con un 43 % y no así en los demás niveles.

Sobre la participación de les estudiantes indican que la misma ha sido de buena a regular y expresan que quienes han participado poco es debido a la falta de dispositivos y conectividad, aunque también hay una mirada crítica que asigna esta cuestión a la falta de evaluación, principalmente en secundario.

2) Sobre les estudiantes:

Se puede mencionar que en general no manifiestan problemas de conectividad ni inconvenientes en su entorno doméstico. Sobre el uso de los dispositivos, a diferencia de les docentes, es mucho mayor el uso del celular que las computadoras y más aún en el caso de les secundarios.

En cuanto al tiempo dedicado a las actividades y estudio les estudiantes de secundario tienen opiniones divididas en partes iguales para mayor y menor dedicación, pero en superior, un 65 % dice dedicar más tiempo.

Les estudiantes en mayor proporción indican que han podido organizarse mejor con el estudio. Pero también refieren que la modalidad virtual produce mayor agotamiento y que la falta de contacto presencial con les docentes dificulta la comprensión en ciertos temas, sobre todo en el nivel secundario.

Las principales fuentes de estudio son dos, primero material escrito que envían les docentes y material que encuentran en internet; en segundo lugar, con videos realizados por docentes y en encuentros virtuales.

En todos los niveles se prefiere como vía de comunicación los grupos de WhatsApp (más en secundario), los entornos virtuales y encuentros sincrónicos. En general prefieren que no se utilicen redes sociales como Facebook. El gráfico 4 ilustra la distribución de las preferencias.

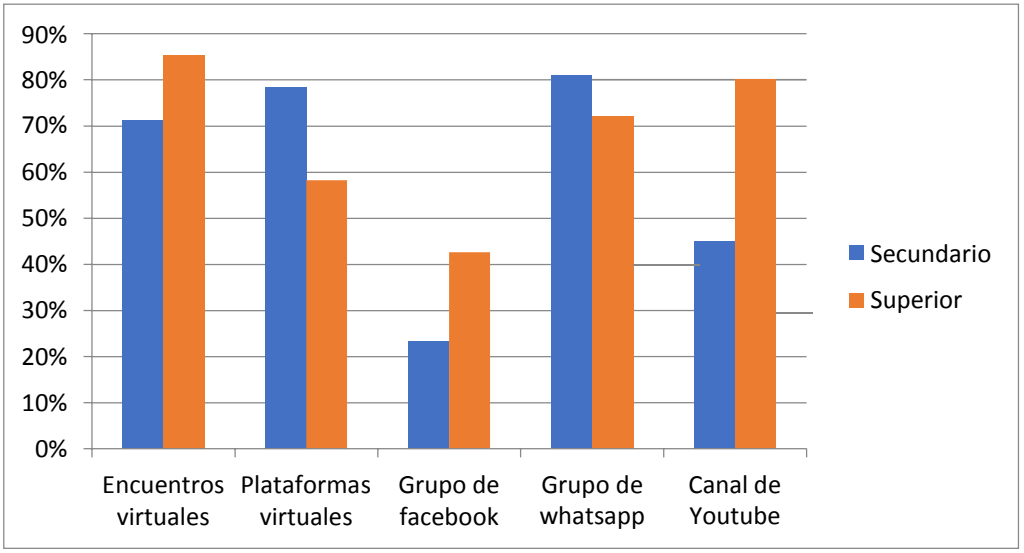


Grafico 4: preferencias de estudiantes para la comunicación de acuerdo al nivel.

En todos los niveles aceptan haber aprendido sobre herramientas como plataformas virtuales, comunicación sincrónica y apps tipo Classroom.

En cuanto a la participación más del 70% señala que lo hacen en buena proporción, y si no es así le adjudican la baja participación a la sobrecarga de tareas o problemas personales, pero no a los dispositivos o la conectividad.

Es importante destacar que la mayoría señalan dos aspectos que deberían mejorarse: los plazos de entrega es la principal queja en el nivel secundario y también piden mejores orientaciones por parte de les docentes.

3) Sobre estudiantes y docentes

Para obtener una mirada que conjugue la valoración de la experiencia transitada y una mirada en perspectiva, ambos grupos fueron consultados y los datos obtenidos se muestran en el gráfico 5.

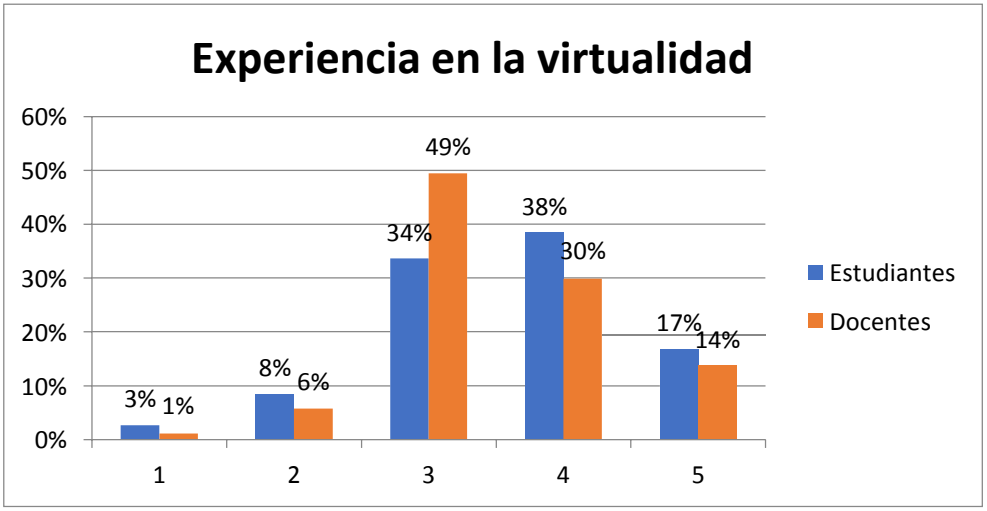


Gráfico 5: valoración de 1 a 5, de la experiencia de parte de ambos grupos.

Se puede observar que un elevado porcentaje de ambos grupos evalúan en forma positiva su experiencia y al ser consultades por la continuidad en este formato, dicen sentirse confiades en un porcentaje aún mayor.

Respecto de sus deseos sobre como desarrollar en adelante las clases, se brindaron cuatro opciones y el gráfico 6 describe el resultado.

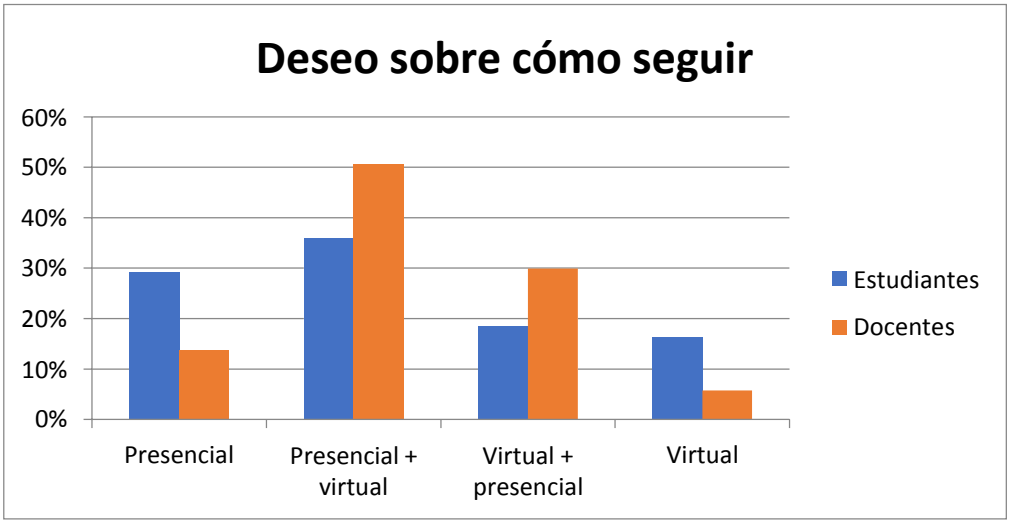


Gráfico 6: opiniones sobre continuar la enseñanza y el aprendizaje.

El modo totalmente presencial tiene baja adhesión. Tienen una importante simpatía la propuesta parcialmente presencial con complemento de virtualidad, con diferentes dosis de cada una. En ambos grupos hay un bajo porcentaje que prefiere continuar con clases sólo en formato virtual.

Reflexiones Finales

Poseer dispositivos tecnológicos, la conectividad y los entornos domésticos no emergen como las principales problemáticas.

Les docentes en general han sido autodidactas en la apropiación de las nuevas tecnologías. Los de mayor antigüedad han tenido más dificultad en la adaptación a este formato, y por ello les insume más tiempo que al resto.

Docentes y Estudiantes se han apropiado en forma significativa de las nuevas tecnologías, valorando de manera positiva su experiencia y sintiéndose con confianza para afrontar una continuidad en este formato.

Aspectos positivos que destacan les docentes: actividades innovadoras, mejor conocimiento de la realidad de les estudiantes y organización de los contenidos.

Como deficiencia queda la evaluación y la relación fluida con estudiantes.

La presencialidad como la conocemos empieza a ser cuestionada. Si bien les estudiantes indican que la virtualidad produce mayor agotamiento y que necesitan del intercambio con les docentes en ciertas ocasiones, también dicen que se han podido organizar mejor. Las vías de comunicación preferidas son: grupos de WhatsApp, entornos virtuales y los encuentros sincrónicos.

En perspectiva ambos grupos prefieren un futuro educativo con una mezcla de ambos formatos, presencial y virtual. En muy bajo porcentaje se reclama la presencialidad que ordena los tiempos y espacios como ocurre hoy día.

Referencias Bibliográficas

Barberá E., Badia A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial A. Machado Libros.

Cuesta Díaz, V. y Gaspar Herrero, S. (2015). Adición al Smartphone. Análisis motivacional de uso entre nativos digitales. Opción, año 31 N° especial pp 517-531.

Dussel, I y Quevedo, L.A (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana, 1° Ed. Buenos Aires.

Litwin, E. (2003). El oficio de Enseñar, condiciones y contexto. Paidos, CABA, Argentina.

Piscitelli, Alejandro (2006). *NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES* ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol 11 N° 28 pp 179-185.

Anexo 1: https://forms.gle/CLcvUmVYoWmNDWEi8
Anexo 2 A (nivel superior): https://forms.gle/nkjgfa836Rh37Ys48
Anexo 2 B (nivel secundario): https://forms.gle/wsYHzQU3epEmBKb89

Consideraciones acerca del Instagram como recurso didáctico. Análisis de experiencia en 6to año de la Escuela Secundaria

Murgia, Viviana: vivianaalejandramurgia@gmail.com
Profesora del ISFD 22. Educación Superior, Olavarría, Prov. de Bs As
Cugnoli, Sofia: sofilorenafilosofia@gmail.com
Estudiante del Profesorado de Filosofía, ISFD 22. Educación Superior, Olavarría, Prov. de Bs As
Álvarez, Aldana: alvarezaldi_@hotmail.com
Estudiante del Profesorado de Filosofía, ISFD 22. Educación Superior, Olavarría, Prov. de Bs As

Resumen

La ponencia presenta y analiza la propuesta pedagógica que desarrollan en Instagram estudiantes de 4to año del Profesorado de Filosofía (ISFD 22 de Olavarría) que cursan el Espacio de Práctica Docente. La cuenta de Instagram @Filo.literatura se diseñó para acompañar los espacios de Filosofía y Literatura de un 6to año de la EES N° 10 de Olavarría. El diseño de contenidos para esta red social, así como los modos de interacción en ese espacio, nos permiten analizar las implicancias y los desafíos de desarrollar una propuesta educativa en un entorno digital que fue pensado con fines diferentes a los educativos.

Palabras claves: Redes sociales, Instagram, Escuela Secundaria.

Introducción

Atendiendo al contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, los ISFD definieron pautas y orientaciones para las prácticas de los y las futuros/as docentes en las escuelas asociadas. Con la intención de conocer qué acciones llevan adelante los y las profesores/as para sostener la continuidad pedagógica, pero también de desarrollar propuestas, los y las estudiantes del Espacio de la Práctica Docente se incorporan a los espacios de la Escuela de Educación Secundaria, como tutores/as que acompañan el proyecto del profesor del curso en la elaboración de recursos, orientaciones a estudiantes, desarrollo de actividades, registros, etc. En este sentido, se tensiona el formato tradicional de residencias, para pensar en un formato adaptado al contexto de excepcionalidad, en el que se piensa en un par pedagógico, más que en un estudiante residente que llega al aula para llevar adelante un número determinado de planificaciones. Esto habilita nuevas dinámicas en el trayecto de la práctica docente, puesto que, constituye una oportunidad para el trabajo colectivo y para diseñar la residencia, no ya como el desarrollo de un número de observaciones y clases estípulas, sino pensando en el compromiso que asumen los y las futuros/as profesores/as con un grupo y un proyecto áulico particular, en un lapso de tiempo prolongado. Por lo tanto, son parte de las decisiones, en torno a la planificación y participan de la "cocina de las clases", en la que pueden ver de cerca el oficio docente, a la parte que se involucran paulatinamente en los procesos de toma de decisiones, de análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el marco de estas decisiones, la ponencia describe y analiza la propuesta que desarrollan en redes sociales, específicamente en Instagram, dos estudiantes del Espacio de Práctica Docente de 4to año del Profesorado de Filosofía en un 6to año de la EES N° 10 de Olavarría.

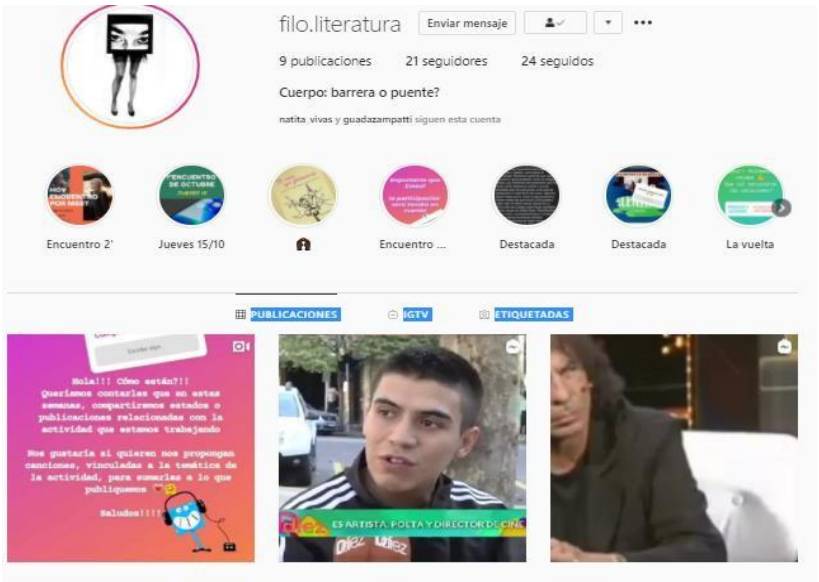
En esta situación de excepcionalidad, el espacio físico de la escuela y del aula dejan de ser los lugares de interacción y por lo tanto, nos coloca a los y las educadores/as en el desafío de saber dónde están y qué están haciendo nuestros y nuestras estudiantes. De allí que las redes sociales, puedan constituir un espacio de interacción, ya que, los y las jóvenes suelen ser en su mayoría (aunque no en todos los casos) usuarios de estas redes. El desarrollo de la propuesta de acompañamiento en Instagram para el espacio de Filosofía y Literatura, en un 6to año de la Escuela de Educación Secundaria, nos permite analizar el uso de las redes sociales con sentido pedagógico. Si bien, consideramos que el aula no puede trasladarse a las redes

sociales, entre otras cosas porque es el espacio de encuentro y construcción con otros. Sin embargo, pueden ser un recurso valioso para generar canales alternativos de comunicación y co-creación. “La ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos que la que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual”. (Dussel, 2020, p.340)

Desarrollar una propuesta pedagógica en entornos digitales que no fueron pensados para tal fin, en este caso particular Instagram, nos desafía a analizar sus posibilidades y límites en términos pedagógicos y didácticos, pero también en términos de sus implicaciones como entornos cuyo interés es comercial y de usos de datos. En este sentido, consideramos valiosos los aportes de especialistas que alientan a mirar críticamente estos entornos, evitando caer en una perspectiva simplista o descontextualizada. Van Dijck (2016) advierte acerca de la conectividad como estrategia de codificación de datos en algoritmos que contribuyen a modelar una forma particular de sociabilidad online, al servicio de intereses de las grandes corporaciones. Es decir, en la medida en la que somos usuarios/as de las plataformas, éstas van modelando una forma de interactuar, una sociabilidad. Por lo tanto, es necesario desarrollar una ciudadanía digital crítica (Cobo, 2019), que nos permita comprender las consecuencias de la masificación de la tecnología y su impacto en las nuevas formas de poder y de control, así como de exclusión. Como docentes, en un contexto en el que estamos diseñando propuestas educativas para plataformas digitales, resulta fundamental asumir una actitud crítica para preguntarnos, entre otras cosas, el sentido de lo que enseñamos y también de los soportes que utilizamos, qué hacemos con lo que queda afuera porque no se adapta a las plataformas elegidas, cómo modelan las propuestas pedagógicas los entornos digitales, qué hacemos para superar las brechas de uso y de acceso, qué empresas y con qué finalidad diseñan los software educativos que utilizamos en las aulas, etc. Atendiendo a estos interrogantes, consideramos que la experiencia que presentamos en esta ponencia constituye un aporte para abrir nuevos debates acerca del uso de las redes sociales en el ámbito educativo, ya que entendemos que, a partir de la suspensión de la presencialidad muchos docentes comenzaron a utilizarla como recurso para sostener y/o acompañar las acciones de continuidad pedagógica.

Desarrollo

El perfil en Instagram @filo.literatura se diseñó como recurso de comunicación y socialización, en el marco del Proyecto: *corporeidad: ¿somos cuerpo o tenemos cuerpo?*



Este proyecto involucra a los espacios curriculares Filosofía y Literatura en un 6to año de la orientación Ciencias Sociales de la EES N° 10. Esto supone la articulación de contenidos de ambos espacios, así como la unificación de actividades, de criterios de evaluación y de encuentros sincrónicos. Es importante destacar que ninguno/a de los y las estudiantes del curso, ha manifestado problemas de conexión permanente, se registran algunos casos con dificultades de conectividad en algunos días de las semanas u horarios específicos. En el marco de este proyecto, dos estudiantes de 4to año del EPD del Profesorado de Filosofía, crean el perfil en Instagram con el propósito de generar y fortalecer un vínculo con los y las estudiantes mediante la virtualidad, facilitar el acceso a la información y propiciar la continuidad de los debates que se dan en los encuentros sincrónicos y actividades propuestas.

En la decisión de utilizar esta red social, se asume que los y las estudiantes hacen uso de dicha red por fuera del ámbito escolar. En este sentido, entendemos que es posible que accedan a los contenidos compartidos en ese espacio, con más frecuencia que en los espacios destinados a las aulas virtuales, por ejemplo, Classroom. Además, es una herramienta de fácil acceso en cuanto a la disponibilidad de datos y dispositivo móvil (no se necesita de una computadora) y brinda la posibilidad de comunicarse por diferentes modos de lenguaje, no solo la escritura.

Las actividades desarrolladas en el Instagram se llevan a cabo con recursos propios de la red social utilizada, a saber:

- Historias diarias y destacadas: En el inicio de la experiencia, uno de los primeros recursos de la red utilizados fueron las historias, que luego quedaban disponibles como historias destacadas. Las historias destacadas tienen el fin de posibilitar que las y los estudiantes puedan acceder al material en cualquier momento. Estas primeras historias tuvieron como móvil, generar un vínculo, además de retomar y clarificar las actividades que se desarrollaban en el Classroom y los encuentros sincrónicos. A su vez, se elaboraron videos con el mismo fin, sumado a otros fragmentos de vídeos extraídos de las redes, relacionados con las temáticas y reflexiones.
- Gifs, encuestas, preguntas, música, imágenes, enlaces a videos, vinculación a historias de otras cuentas: En el caso particular de las encuestas y preguntas, los y las estudiantes tenían la posibilidad de participar de forma anónima.
- Mensajería interna: En este espacio recibimos consultas, fundamentalmente vinculadas a la organización y estructuración de la propuesta que desarrollan las docentes del curso. Por ejemplo: dónde encontrar el material, clarificación de conceptos, días de los encuentros sincrónicos. Esto sirvió como insumo para las historias y contenidos elaborados. Por otra parte, se fortaleció la vinculación, atendiendo a cuestiones personales que involucran intereses de los y las estudiantes y dificultades de acceso a los encuentros sincrónicos, tanto por cuestiones de conectividad como por situaciones familiares y contextuales.
- Vivos: Un recurso que resultó interesante fue el vivo de Instagram. Esta propuesta fue diseñada para abordar los temas y consultas, además de propiciar un canal de diálogo. En el vivo asistieron una cantidad significativa de estudiantes y las docentes a cargo. Es de destacar, que el mismo, se llevó a cabo un domingo a la tarde/noche. En este encuentro, hubo una gran interacción y participación de los y las estudiantes a través del chat, en el que compartieron preguntas y reflexiones. Uno de los objetivos del vivo era generar un espacio distendido de trabajo e interacción, sin perder de vista contenidos y procedimientos pedagógicos.

Luego del receso invernal, una de las principales problemáticas, fue la poca participación de algunos/as estudiantes en los encuentros sincrónicos. Debido a esta

situación, se trabajó en el Instagram con contenidos para propiciar la reconexión de los y las estudiantes que se habían desvinculados. Para tal fin, se realizaron historias destacadas: algunas de ellas funcionaban como recordatorios de los encuentros sincrónicos con los principales ejes a trabajar y, posteriormente otras, como síntesis de lo que se trabajó en cada encuentro, como aporte para quienes no pudieran estar en estos encuentros. En este sentido, el impacto de la propuesta fue positivo ya que, acompaño y reforzó los comunicados que se enviaron institucionalmente y desde las docentes a cargo, con el fin de recordar la importancia de la participación, y también como canal de comunicación de los y las estudiantes para con los docentes del curso. La experiencia que retomamos aquí, nos permite pensar en las redes sociales como un canal de diálogo alternativo con los y las estudiantes que, al tener la disponibilidad de ingresar en cualquier momento, resulta facilitador de la comunicación. En este sentido, se refuerzan los vínculos para luego acercarlos a la propuesta educativa. Sin embargo, también supone algunos desafíos entre los que podemos señalar:

- El alcance que va a tener el Instagram: ¿se restringe la privacidad del perfil o se deja abierto a cualquier público? Esto requiere de una reflexión profunda acerca de la exposición que estudiantes y docentes están dispuestos a compartir en una red social. Por otro lado, también se pone en juego cuánto de nuestra privacidad queremos compartir con otros y otras. En este caso, se diseñó un perfil específico para el proyecto, por lo tanto, no se utiliza la cuenta personal de docentes y, por otro lado, en esta red social no es necesario acceder a los perfiles de los estudiantes.
- La inmediatez y la fugacidad de la información que circula en Instagram entra tensión con una propuesta pedagógica que profundiza saberes y propicia la reflexión. Mientras la red prioriza la imagen por sobre el texto, la brevedad por sobre la densidad del contenido, los espacios curriculares pretenden un abordaje profundo y complejo de las temáticas disciplinares. Por ende, el desafío es conjugar ambas alternativas.

Consideramos, que tanto los desafíos como las posibilidades que brindan las redes sociales como recurso pedagógico-didáctico, pueden constituir un interesante debate a seguir profundizando más allá del contexto de excepcionalidad.

A modo de cierre

La experiencia recupera el diseño de una propuesta educativa para las redes sociales, como forma de acompañamiento a otras estrategias desarrolladas para la continuidad pedagógica. Además, pone en valor el trabajo colaborativo de docentes y estudiantes de profesorado. En ambos casos se habilitan estrategias de trabajo escolar que abren nuevas oportunidades y debates.

Incorporar a estudiantes de los profesorados en los espacios áulicos de las escuelas asociadas como pares pedagógicos, propicia el trabajo en equipo y rompe con el aislamiento del trabajo docente circunscripto a una disciplina. También alienta el desarrollo de nuevos dispositivos para las residencias de los y las futuros/as educadores/as

En el caso particular del uso de las redes sociales, entendemos que son un espacio abierto a la sincronía, pero también a la diacronía temporal, sin que ello reste valor ni potencialidad pedagógica y vincular al punto de encuentro en el espacio físico del aula. En este caso, la red social Instagram cambia la noción tradicional del aula, se abre a las redes comunicacionales y expandidas, ya no hay paredes, pero se planifica el territorio de trabajo. Se exploran las herramientas de esta red social y se las pone a disposición de la construcción no sólo pedagógica sino vincular.

El docente puede jugar un papel arquitectónico, redefiniendo el edificio de la escuela moderna, del aula tradicional. Así se tensiona el espacio, el tiempo y el contenido escolar, dejando lugar a que emerjan nuevas experiencias pedagógicas, nuevos escenarios educativos, sin perder de vista la tarea que nos convoca desde el rol docente. Es en este marco, cobran relevancia los debates en torno al sentido de lo que enseñamos, la planificación como herramienta didáctica y la selección de recursos acorde al contexto. Estas decisiones involucran cuestiones del orden pedagógico, pero también ético-político, en tanto, asumimos que las TIC no son neutrales. En este sentido, nos preguntamos: ¿es posible propiciar la reflexión desde y con las redes sociales?, ¿el uso de estas redes actúa como una especie de molde para las propuestas o permiten expandir el aula?, ¿cómo moderamos las intervenciones en estos espacios abiertos al público?, ¿estamos dispuestos a abrir el aula a otras interacciones, además de las interacciones docente-estudiante o estudiante-estudiante?

Bibliografía:

Cobo, Cristóbal (2019): *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana: Madrid.

Dussel, Ferrante y Pulfer (2020): *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

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

“Del aula al Streaming: Estrategias y paradojas de las TIC durante contexto ASPO”

Martin Orazi: Martinorazi91@gmail.com

Institución: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 89 “Rene Favaloro”

RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo promover una reflexión crítica en torno a la incorporación de tecnologías digitales como estrategias garantes de la continuidad pedagógica, tomando como escenario el contexto de Aislamiento Preventivo, Social y Obligatorio (ASPO). Para ello, se ha desarrollado una sistematización en base a la experiencia de utilización de herramientas propias del formato Streaming, las cuales tuvieron lugar en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 89 “René Favaloro”. La incorporación de recursos digitales y formas de conectividad apuntó (y apunta actualmente) a sostener los espacios de diálogo y encuentro propios de los Talleres Interdisciplinarios (TAIN), en donde se promueven intercambios entre todas las carreras docentes y/o técnicas. En este sentido, y para poder establecer ejes que permitan un abordaje crítico, se toman tres contradicciones y tensiones propuestas por la autora Marina de Luca, las cuales son propias de la vinculación entre el sistema educativo y las tecnologías digitales: A)La accesibilidad digital, B) la legitimación y deslegitimación de lenguajes en la cultura escolar y C) la pérdida de hegemonía por parte de la escuela frente a los procesos de sociabilidad y construcción del conocimiento (De Luca, M., 2020).

INTRODUCCIÓN

En principio, es importante hacerles saber que gran parte de los indicadores cuantitativos y algunos cualitativos sobre los videos y transmisiones que se utilizaron como objeto de estudio para la reflexión, se encuentran disponibles en el canal de Youtube del instituto, cuyo nombre de canal es “Territorio 89”. Esta forma de comenzar parece tener algo de Spam o lo que se conoce como correo o notificación publicitaria no deseada y quizás en parte lo tenga, pero también la posibilidad de que puedan encontrar la cantidad de comentarios, tiempos de reproducción, así como también los diálogos que fueron sucediendo en el chat de la plataforma durante cada experiencia, nos permite darle aún más usos a la herramienta: El de funcionar como complemento para no exceder el espacio de esta ponencia y el de facilitar información para quienes decidan profundizar la reflexión. Lo transmedia, como una cualidad de las narrativas, se caracteriza por esa tendencia a ser contadas “a través de múltiples medios, pero no se agotan allí, sino que los usuarios crean las suyas propias, enriqueciendo de ese modo el mundo narrativo” (Albarello, F., 2020, p33).

Aunque suene reiterativo, la pandemia ha modificado y continúa modificando hábitos, prácticas, valores, creencias, deseos y temores, entre tantas otras cosas que aún no han tenido tiempo de ser analizadas. La educación, como institución social y política, también ha sido y es parte de esta abrupta transformación, ya que pertenece a todo este ecosistema propio de la comunidad y no funciona ajena al mismo o de manera fragmentada. En este sentido, el trabajo se desarrolla en un momento donde las TIC parecieran ser uno de los pocos recursos que han posibilitado (y posibilitan) sostener el vínculo pedagógico entre las instituciones, docentes y estudiantes. Analizar estas experiencias digitales, con el desafío de garantizar la continuidad pedagógica dentro de este contexto, implica tener en cuenta determinadas perspectivas del sentido social de las tecnologías (Dussel; 2020).

La ponencia refleja un trabajo de reflexión sobre las prácticas docentes, teniendo en cuenta que este tipo de trabajos “son necesarios, desde una perspectiva metodológica, para el análisis y la construcción de categorías didácticas, es decir, para generar teoría acerca de las prácticas de enseñanza” (Maggio, M., 2012, p10). La misma, toma como objeto de estudio las estrategias didácticas

adoptadas desde el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 89 “René Favaloro” (ISFDYT Nº 89), teniendo en cuenta que se desarrollan en el espacio digital para dar respuesta a la continuidad pedagógica dentro del contexto de ASPO, en los Talleres Interdisciplinarios (TAIN) del instituto, siendo estos un espacio de encuentro, diálogos e intercambios de distintas disciplinas que componen la formación profesional y técnica de la institución. Ya para mediado de año los encuentros a través de Zoom presentaban grandes limitaciones por la cantidad de estudiantes y por el acceso a la conectividad que requiere esta plataforma. Las estrategias empleadas utilizaron herramientas propias del formato *Streaming*, combinando dos softwares distintos junto a la plataforma de Youtube.

Hasta la fecha actual (21 de octubre) la institución desarrolló desde su canal de Youtube un total de cinco TAINES de profesorados (“La continuidad pedagógica en tiempos de ASPO”; “Las instituciones y su rol en la comunidad”; “Conversaciones sobre la enseñanza. Prácticas del lenguaje y matemáticas”; “Cartas a quien pretende enseñar. Un diálogo para la emancipación” y “Alfabetización en tiempos de distancia” y un conversatorio interdisciplinario para sus carreras técnicas (“Periodismo, tecnologías y nuevas narrativas”). Estos encuentros han tenido lugar en el espacio digital mediante la re transmisión en vivo, la cual permite además de transmitir o re-transmitir contenido audiovisual de manera sincrónica y generar un espacio de intercambio textual en tiempo real, tal como es el chat en vivo de la plataforma. En este sentido, distintos docentes de la institución y docentes y/o especialistas ajenos a la misma han podido generar diálogos de manera interdisciplinaria sobre distintos ejes problemáticos de la educación.

Estos encuentros e intercambios, como la incorporación misma de dichas herramientas digitales, nos permiten reflexionar acerca de las potencialidades y limitaciones de las mismas en términos de prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta para su análisis tres ejes o paradojas actuales que suscita el vínculo de las TIC con el sistema educativo (De Luca, M., 2020):

A) La tensión entre alfabetización digital y brecha digital, presente en las mediaciones de las propuestas didácticas docentes (tanto su exclusión

como inclusión) frente a la accesibilidad virtual/digital estudiantil (tanto en lo material como lo simbólico);

B) La pérdida sustancial de hegemonía del conocimiento que ha provocado la evolución de las TIC en las instituciones educativas (junto con los *Mass Media*) frente a los procesos de sociabilidad y relación cognoscitiva;

C) Las controversias frente a la convivencia (o *inconvivencia*) que genera el lenguaje multimedial/digital en la cultura escolarizada y su lenguaje letrado/académico.

DESARROLLO:

La inclusión de las TIC en el sistema educativo data de múltiples abordajes conceptuales y pragmáticos en diversos contextos. De hecho, tenemos nuestros propios prejuicios frente a las formas de uso y aplicación de las TIC en general, desde lo que consideramos como apropiadas o inapropiadas para situaciones de nuestra cotidianeidad, lo que nos da la pauta de que como medios didácticos también poseen potencialidades y limitaciones (Berrocoso, et al., 2010, p208). Una problemática clave en relación a los abordajes sobre TIC y educación radica en “el desfase entre las elevadas expectativas de cambio y mejora de la educación escolar generada por estas tecnologías y, por otra, los limitados avances conseguidos hasta el momento” (Coll, C., 2008, p115). Esto quiere decir que se ha conceptualizado sobre las TIC más desde una dimensión teórica que práctica, teniendo en cuenta que “no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Coll, C., 2008, p115). Son esas actividades las que proponen un potencial a las TIC, teniendo en cuenta que tanto las TIC como las actividades que pueden darse dentro de una institución educativa no pueden pensarse de manera fragmentada al contexto social sino como parte del mismo ecosistema.

Es clave, como menciona Inés Dussel (2020) pensar a las tecnologías como portadoras de un sentido social para comprender qué limitaciones y potencialidades presenta frente a las problemáticas de cada contexto.

Pensar las TIC en educación como portadoras de sentido social es también reflexionar y poner de manifiesto las distintas tensiones existentes entre estos dos campos. La autora Marina de Luca plantea “tres paradojas que indagan en los sentidos de enseñar con tecnologías mientras configuramos las aulas virtuales para dar continuidad pedagógica a una propuesta en un nuevo entorno” (De Luca, M., 2020, p1), haciendo hincapié no solo en su contexto como educadora sino como paradojas existentes antes de las políticas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). La primera de ellas radica en la tensión entre el deseo de alfabetización digital de las instituciones y la realidad inequitativa en el acceso a las condiciones simbólicas y materiales de las y los estudiantes para lograrlo. En un contexto donde el proceso educativo solo puede darse (en mayor medida) dentro de la virtualidad, se hace difícil no considerar que quienes no poseen las herramientas materiales necesarias para el acceso a ese espacio están siendo expulsados del sistema educativo (lisa y llanamente). Esta paradoja también es propia de esta reflexión, ya que se hace mención a la incidencia de las TIC en la continuidad pedagógica pero solo con la virtualidad como recurso y también intento de entorno, unificando esas dos categorías de uso en una sola (De Luca, M., 2020, p5). En este sentido, resulta clave destacar y volver a capturar el concepto de sentido social de las TIC y como la misma comunidad educativa del ISFDyT Nº 89 “René Favaloro” desarrolló distintas estrategias cooperativas para intentar garantizar la continuidad pedagógica más allá de lo digital, que apuntaron y apuntan a esas trayectorias formativas que más debilitó el contexto por la imposibilidad de acceso a las herramientas. La entrega de material bibliográfico a domicilio y la producción de un programa radial semanal para todas las carreras de la institución, el cual se continúa transmitiendo vía radio am, son algunas de las estrategias más significativas y continuadas en la actualidad.

Esta perspectiva del acceso inequitativo a las herramientas digitales no es producto exclusivo de las tecnologías. Si bien estas no poseen una neutralidad y portan un sentido social, para De Luca “se está creando una interdependencia

económica desequilibrada entre países y grupos sociales, que va aumentando día a día las diferencias sociales, económicas, educativas, etc., existentes con anterioridad" (2020, p6). Con esto hago alusión a que, con las problemáticas emergentes de la pandemia, se acrecentaron algunas estructurales, puesto que la continuidad pedagógica no solo peligra por el acceso a las herramientas digitales, sino también por el acceso a múltiples herramientas materiales y simbólicas, así como también por los sentidos que las instituciones educativas permiten incorporar desde el territorio, la cultura y la comunidad. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta cómo las tensiones están entramadas entre sí, la paradoja de la pérdida sustancial de hegemonía de las instituciones educativas en la cultura se da frente al avance de los medios masivos y las corporaciones en el escenario digital. Si bien viene acrecentándose hace tiempo, en la actualidad los procesos de acceso a la información, sociabilidad y construcción del conocimiento se desarrollan (en mayor medida) dentro de la virtualidad, teniendo en cuenta un creciente desarrollo de acceso y circulación informativa bajo la mediación de algoritmos, los cuales no solo funcionan como motores de búsqueda sino como recomendadores de información, siendo software creado por corporaciones. Esta tensión puede pensarse también desde la comunicación en términos de sentido, partiendo desde una concepción de hegemonía como la producción de un imaginario de orden y la presentación de este como natural (Huergo, J.; 2009, p4); al igual que desde la concepción de ecosistema comunicativo, "conformado no solo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimiento" (Barbero, M.; 2003, p6). No solo, como se menciona previamente, este nuevo ecosistema responde de alguna manera al proceso de acceso a la información y construcción del conocimiento, sino también hablamos del proceso vincular, desde el cual Barbero analiza desde los medios audiovisuales, teniendo en cuenta que estos "se habían constituido en un nuevo y poderoso ámbito de socialización, esto es de elaboración y transmisión de valores y pautas de comportamiento, de patrones de gusto y de estilos de vida que desordenan y desmontan viejas y resistentes formas de intermediación y autoridad que configuraba, hasta no hace mucho, el estatuto de poder de la familia y de la escuela" (Barbero, M., 2015, p27).

La tercera paradoja, que interactúa entre sí con las dos anteriores, es la convivencia o inconvivencia de los lenguajes escolares con los lenguajes multimediales y/o digitales. Si mencionamos que puertas para afuera de las instituciones educativas existe un entorno digitalizado de la cultura casi en su totalidad, en donde tienen lugar procesos de los cuales la comunidad educativa no debe desentenderse, las propuestas formativas deben entrever qué convivencia se está planteando entre los lenguajes escolares académicos y los virtuales dentro de las instituciones. Desde la perspectiva de Inés Dussel “la alfabetización digital debería ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación (Dussel, I., 2007, p9). La pregunta por el lenguaje, así como por el entorno y el acceso, cobra una dimensión más notoria en la actualidad, pero como se menciona anteriormente, no es un problema emergente propio de este contexto. Está más que claro que no solo el escenario virtual transforma los procesos de construcción de conocimiento y socialización, sino que también propone otro tipo de lógicas de valoración y consenso frente a los lenguajes, teniendo en cuenta que en los entornos virtuales de la cultura multimedial, los usuarios (y en especial las y los jóvenes) comparten códigos y contenidos de forma constante, teniendo en cuenta que los lenguajes audiovisuales proponen nuevos rasgos cognitivos (Litwin; 2008,p144). Esta idea de convivencia lleva a pensar qué de los lenguajes y las escrituras virtuales generan desorden dentro del espacio público o la “ciudad letrada y escolar” (Barbero, M., 2015, p26).

Enfatizadas estas tres tensiones, las estrategias implementadas por el ISFDyT Nº 89 para la continuidad pedagógica desde herramientas digitales aportan una lectura que hace foco exclusivo en su uso y en las apropiaciones que desarrolló y desarrolla la comunidad educativa sobre las mismas. Para poner de manifiesto algunos indicadores cuantitativos y cualitativos que se desprenden desde la reflexión de estas prácticas de enseñanza con TIC, es importante destacar que no hay solución digital a todos los problemas (emergentes o estructurales), pero

sí hay problemas que pueden ser transformados en situaciones de enseñanza/aprendizaje con estas herramientas. La continuidad pedagógica de las trayectorias formativas y la continuidad de los espacios de intercambio interdisciplinarios de los profesorados claramente sufrieron abruptas limitaciones. Mientras la comunidad educativa de la institución desarrollaba múltiples estrategias para intentar garantizar y hacer foco en las trayectorias, los espacios de encuentro e intercambio interdisciplinario de la institución conocidos como Talleres Interdisciplinarios (TAIN) y conversatorios encontraron a través de herramientas de transmisión propias del formato Streaming una oportunidad para potenciar estos encuentros desde la virtualidad, teniendo en cuenta que este formato es distinto al Zoom, Google Class, Jitsi, foros, aula virtual y las plataformas por las que se han intentado darle continuidad a las clases.

El formato Streaming es una tecnología que permite la transmisión de flujo constante de datos que superan la tradicional y tediosa lenta bajada de los archivos, facilitándose de esta forma la inserción de vídeos on-line dentro de las páginas web (Aguaded, J., 2012, p101). El servidor de este tipo de tecnología, es un servicio que permite la recepción y emisión de contenidos de video o multimedia y audio desde cualquier equipo remoto que esté equipado con una cámara digital o que esté conectado a un reproductor en tiempo real. Es un sistema que optimiza mucho tiempo y recursos con respecto a su emisión a través de métodos tradicionales en los que hay que descargar el fichero entero y esperar todo ese tiempo para empezar la reproducción (Reynoso, G., 2019, p141). Pensado en función de este contexto y desde la tensión de accesibilidad, el formato permite la distribución de archivos multimedia a baja demanda de datos móviles, en comparación con las plataformas audiovisuales de encuentro virtual sincrónico mencionadas anteriormente. Si bien no todos los formatos Streaming garantizan baja demanda de datos móviles, algunas principales y hegemónicas sí, siendo Youtube con su formato de transmisión/retransmisión en vivo el máximo exponente.

Lo que comenzó como una prueba de retransmisión de conversatorio docente para evitar el ruido de los micrófonos, las permanentes desconexiones y conexiones, entre otras limitaciones propias de las plataformas audiovisuales más utilizadas esta pandemia por las comunidades educativas, terminó como un

evento mensual esperado, con un nombre de canal de Youtube (Territorio 89) con un nivel altísimo de interacción y con participación de todo tipo de actores de y de las comunidades educativas: especialistas, docentes, estudiantes y familias. Si bien hay muchísimas situaciones del entorno presencial que jamás podrán ser reemplazadas, el formato Streaming comenzó a posibilitar una resignificación del TAIN desde la virtualidad en este contexto y, con el correr de las transmisiones, nuevas ideas se incorporaron a los encuentros las cuales solo eran posibles a través de la digitalidad. En estas, destaca la inclusión de especialistas de lugares más o menos cercanos o la presencia virtual de estudiantes y docentes de otras instituciones. Desde lo operativo, la metodología conlleva la retransmisión de un encuentro vía Zoom de las/los expositores/as desde el programa gratuito llamado Open Broadcaster Software[1] que permite generar una emisión ese contenido en vivo por la plataforma Youtube.

Esta plataforma, no solo posibilita aumentar o disminuir la demanda de datos a costa de calidad visual, sino que permite un espacio de chat en vivo desde donde se articula un diálogo con los/las disertantes. El formato Chat, descrito por Pablo Albarello como "una de las aplicaciones de Internet que permite tener una <<charla>> (chat en inglés significa charlar) con otros usuarios en tiempo real desde cualquier lugar del mundo" (2019, p143). Si los foros permiten un diálogo no sincrónico y cada participación se propone como un producto final (aunque se sigan realizando intervenciones), el chat se presenta como proceso: No se sabe cuándo finalizar una intervención. Si bien, el chat se basa en lenguaje escrito, "tiene reminiscencias de lo oral en cuanto a que no solo re propone como una instancia de diálogo, sino que concita el interés de formar grupos" (Albarello, 2020, p145). En este sentido, el formato permitía no solo que las/los expositores/as puedan disertar sobre una temática, sino tener un intercambio permanente con preguntas y reflexiones de quienes participaban vía el formato chat. Es cierto que, en un principio la interacción fue muy baja, ya que eran los primeros dos TAIN y ambos tuvieron lugar el mismo día. Pero a partir del tercero la cantidad de interacción y personas aumento exponencialmente, propiciando intercambios más que interesante y dejando en palabras escritas desde la

[1] Conocido como OBS es un software de tranmisión y retransmisión de contenido audiovisual en vivo o en diferido. Funciona con algunas plataformas del formato Streaming (Twitch, Youtube, Facebook).

virtualidad algunos comentarios (muchísimos de agradecimiento) interesantes acerca del rol del Streaming en la continuidad pedagógica: *“Celebro estos espacios”; “Hermoso encuentro y un placer escucharlos”; “Qué placer!! desde el Partido de La Costa, orgullosa de este encuentro. Y de poder participar..”; “Gracias Mirta! Y gracias a quienes hicieron posible este espacio!”* (Por la presencia de la Doctora Mirta Castedo); entre tantos otros. Cabe destacar también que no solo permite una transmisión e intercambio sincrónico, sino que también posibilita un video mismo cuando la transmisión finaliza y permite que el mismo quede a disposición en el canal, para quien quiera recuperar algo del encuentro o para quién no haya podido participar en ese momento.

CIERRE

Es importante resaltar que las paradojas planteadas por De Luca atraviesan (como se anticipa anteriormente) todas estas prácticas que vinculan las TIC y el sistema educativo. Está claro que esta herramienta no soluciona la accesibilidad digital, pero sí la tiene en cuenta como problemática e intenta pensar estrategias en función de la misma. El formato Streaming de los TAIN conlleva una gran demanda de datos móviles o internet para quien se encuentra realizando toda la retransmisión (como fue en mi caso), pero no para las y los participantes de la transmisión en vivo. La demanda de conectividad es mucho menor que los casos de zoom u otras plataformas audiovisuales de encuentro y genera menos limitaciones a las y los disertantes. Que el material pueda quedar como archivo también contribuye frente a esta problemática, teniendo en cuenta que existen en el Partido de La Costa algunos puntos de conectividad libre, propiciados por el gobierno municipal (los paradores municipales de La Costa, por ejemplo). Sí, de ninguna manera, la virtualidad puede reemplazar la presencialidad ni garantizar la continuidad pedagógica solo desde este espacio. Con esto se quiere decir que no puede pensarse como estrategia aislada, fragmentada de todo el esfuerzo que esté o no haciendo una comunidad educativa. Esto nos vuelve a situar en lo que mencionamos como sentido social de las tecnologías, en términos de perspectiva y en términos de operatividad.

Las paradojas propias de la pérdida sustancial de hegemonía de la institución escolar y la convivencia y/o inconvivencia con los diversos lenguajes digitales se tienen en cuenta en esta reflexión de las prácticas mencionadas, especialmente

en el punto de la proveniencia de estas herramientas, siendo el campo del Streaming un formato utilizado en muchísima mayor medida por los medios masivos, corporaciones y creadores de contenido cultural. Por supuesto que esta utilización de una herramienta no proveniente de la cultura escolar no generará grandes cambios en la injerencia hegemónica de las instituciones educativas dentro de procesos como los mencionados de socialización y construcción de conocimientos, pero sí sentará un precedente más en cuanto a la incorporación de formatos, lenguajes, sentidos y herramientas más cotidianas al consumo y la producción cultural de las comunidades en el espacio digital.

El sentido social de las tecnologías también invita a pensar qué tendencias culturales han surcado profundamente las TIC, así como también la posibilidad de incluirlas al diseñar propuestas didácticas (De Luca, M., 2020, p9). Reducir la inclusión de las TIC simplemente a cuestiones operativas o decorativas en las prácticas educativas habla más de lo pedagógico que de lo tecnológico, teniendo en cuenta que “el valor de las TIC no se reduca ya a su capacidad para disminuir la distancia para que el <<profesor llegue con sus conocimientos al alumno>>, sino que nos propone la posibilidad de generar nuevos entornos educativos donde desarrollar los procesos de construcción de conocimiento” (Schwartzman, G., 2009, p418).

Las tecnologías digitales no son neutrales, como se ha mencionado, ni tampoco son estáticas. Sabemos que cambian constantemente y quizás habría que profundizar sobre a qué tipo de cambios las someten las y los usuarios con el uso. Muchas van acompañadas con una propuesta de uso, pero las posibilidades de combinaciones y utilizaciones alternativas son cada vez más frecuentes en la virtualidad. Parte de darle un uso distinto al originario en las tecnologías digitales nos permite descubrir sus características específicas, “que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza-aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejoras difíciles de conseguir en su ausencia” (Coll, C., 2008, p115).

Pensar las TIC en educación para la continuidad pedagógica en contexto de ASPO es más que un desafío, pero se han desarrollado muchísimos tipos de prácticas de enseñanza virtuales, puesto que no ha habido mejores opciones

continuar desde la digitalidad. Esta reflexión sobre las prácticas de enseñanza no pretende cerrar interrogantes, puesto que manifiesta problemáticas estructurales, pero sí pretende realizar un aporte en términos conceptuales desde la práctica misma. Existen gran cantidad de propuestas formativas sobre TIC, autores, experiencias, programas, plataformas, etc. Sin embargo, pensarlas desde el sentido social, nos invita a revisar qué tipo de incidencia tienen en este debate las políticas públicas (por acción u omisión), las diversidades culturales de las comunidades y sus aspectos territoriales, lo que se entiende como "el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder" (Gurevich, R., 2005, p47). Cuando se habla de políticas públicas y TIC, reconocemos como de Luca que "en la región, destacan los programas de formación continua del INFoD y las políticas estratégicas con reconocimiento internacional como el Programa Conectar Igualdad7 (Argentina) y el Plan Ceibal8 (Uruguay)" (De Luca, M., 2020, p7). En lo que respecta a diversidades culturales, las plataformas digitales han permitido que muchísimas expresiones identitarias acalladas en los espacios públicos y opinión pública afloren, se encuentren, organicen, intercambien, potencien, así como también han aumentado las segregaciones, el odio y la confrontación. La pérdida de hegemonía de la escuela en lo estrictamente cultural parece guardar algo de relación con lo que sus condiciones y rutinas de la vida escolar han validado y desacreditado: Lenguajes, gustos, creencias, valores, entre otras cosas. Uno de los estudios de Martín Barbero sobre "Inmigrantes y cibernautas", el autor pone de manifiesto el rol de los nuevos lenguajes digitales en los procesos de socialización y afirma que "los jóvenes no son mudos para hablar con otros adultos, sino que hablan otros idiomas" (Barbero, M., 2015, p28).

REFERENCIAS:

Aguaded, J.I. (2012a) Presentación. TV y Universidad. Nuevas ondas para la televisión universitaria: la Web TV. Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC, 1(1), pp. 4-7. Disponibleen:www.uco.es/revistas/index.php/edmetic/article/view/224/218 [Consultado el 05 de abril de 2018].

Albarello, F. (2020). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* (Vol. 2). Ampersand.

Berrocoso, J. V., Arroyo, M. D. C. G., & Sánchez, R. F. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *11*(1), 203-229.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, *72*(1), 7-40.

De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. Análisis Carolina, (33), 1.

Dussel, I., & Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, *13*.

Dussel, I., [Instituto Nacional de Formación Docente]. (2020, Julio, 31). Ines Dussel potencialidades y límites de las tecnologías digitales. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=WOdlbD8OW1Q&ab_channel=InstitutoNacionaldeFormaci%C3%B3nDocente

GUREVICH, R. (2005). Espacio geográfico, territorio y paisaje. Tres conceptos, tres aproximaciones. *Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Editorial Fondo de Cultura Económica SA, Buenos Aires, Argentina*.

Huergo, J. (2009). Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Grupo Planeta Spain.

Martín Barbero, J. (2003). La globalización en clave cultural. Renglones, 53, 18-32.

Martín-Barbero, J. (2015). ¿ Desde dónde pensamos la comunicación hoy?. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (128), 13-29.

Reynoso, G. L (2019). Educación Vía Streaming, un nuevo Reto en Educación Superior. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Nº XL, 140-143.

Schwartzman, G. (2009). El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea:¿ juntos o amontonados. *Pérez, S. e Imperatore, A.(comp.) Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones*.

“Docentes en pandemia.

Explorando el mundo de las TIC.”

Myriam Elisabet Prado: myriam_prado@yahoo.com.ar

Instituto San Francisco de Asís

E.E.S N° 11

E.E.S N° 56

Nivel secundario.

Francisco Álvarez. Moreno.

Resumen

La incertidumbre provocada por las consecuencias de una educación a distancia improvisada y obligada nos condujo a miles de docentes a la búsqueda de nuevos modos de comunicarnos y de construir puentes que nos permitieran llegar con la palabra y la compañía sin abandonar la apuesta por el aprendizaje.

Palabras clave: comunicación – conocimiento y enseñanza situados

“La escuela es el espacio que se piensa en el más allá del mañana. Hay que insistir en la formación docente para que la humanidad no sea tan frágil. Pensemos en los desafíos y en atender la urgencia sin dejar los horizontes futuros”.

Inés Dussel.

El objetivo inicial de este trabajo es compartir la experiencia transitada a partir del momento en que la ASPO fue establecida el 20 de marzo de 2020. Tomamos esa fecha como referencia y no la del 12 de marzo con la declaración de la emergencia sanitaria, ya que en los primeros días se pensaron propuestas educativas que remitían a una idea de pronta presencialidad.

En este ciclo lectivo podemos identificar entonces, tres etapas:

a. La inaugural, constituída por los primeros 15 días sin clases.
b. El período que se extiende entre abril y el receso de invierno.
c. La etapa posterior al receso, donde docentes y estudiantes percibimos que ya no habría retorno presencial a las escuelas. Quizás podríamos plantear una subdivisión en este período cuando los medios de masivos de [in/des] comunicación informaron que todes les estudiantes “pasaban de año”. Sin embargo, en este trabajo no nos detendremos en los efectos de esta noticia incompletamente difundida.

En el primer momento, la decisión inmediata fue enviar trabajos que se realizarían durante esos 15 días y se corregirían al regresar a la escuela. Con las características que fue tomando la pandemia y la decisión del gobierno nacional de establecer la ASPO, esta medidas iniciales fue virando hacia otros rumbos.

A partir del momento en que se declaró la cuarentena la estrategia inicial debió reverse. Comenzaron las preguntas sobre el qué hacer, cómo comunicarnos, en algunos casos no habíamos tenido ni un encuentro con nuestros estudiantes.

En primer lugar, sabíamos que no íbamos a volver a la escuela y lograr hacer la revisión de esos primeros envíos que no fueron programados para otro fin que el del reencuentro próximo.

Desde el ASPO, la única realidad fue comenzar a pensar la forma de encontrarse por otros medios con les estudiantes.

La propuesta inaugural fue activar la mensajería instantánea vía whatsapp, en mi caso particular con cada curso, ya que las escuelas respetaron la decisión autónoma de cada docente. En mi situación específica, trabajo en 5 instituciones de nivel secundario, tanto de gestión pública como privada y en ninguna me han realizado indicaciones sobre los medios de comunicación con los grupos, excepto en 1 que me mostraron vías específicas. Si he oído sugerencias para les docentes que sólo mantienen mensajería por correo electrónico, y se les ha pedido que revisen la forma de contactarse, sin embargo son sólo insinuaciones, no más que eso.

En mi experiencia personal, el grupo de mensajería inmediata, era habitual en secundaria superior desde hace varios años. Lo utilizábamos para el envío de material y de entrega de tareas aúlicas o pendientes.

Organizada la vía de comunicación se inició el proceso, agotador y estresante, de pensar, elaborar y proponer una educación a distancia.

Sabemos que la educación secundaria no fue planificada para la virtualidad y de un momento al otro el mundo se encontró en una situación inédita que debimos salir a resolver a dar respuestas.

Debo plantear que me sentí muy afortunada, ya que en una de las instituciones donde me desempeño, el director nos presentó rápidamente la plataforma zoom y pidió docentes voluntarios que decidieran comenzar la experiencia. Consideré que era una gran oportunidad de aprendizaje y comenzamos la práctica. Con esta inmediatez en la incursión de encuentros que pronto serían bautizados como “sincrónicos”, iniciamos la tarea de educar en casa por otros medios. Esta opción fue adoptada para la institución donde sabíamos que teníamos recursos materiales.

A partir de entonces, el gran desafió fue pensar propuestas para las escuelas con dificultades en el acceso a internet y a los medios digitales. Como es de público conocimiento, muchos estudiantes no poseen (y docentes) computadoras, o sus celulares están dañados o sólo hay uno en los hogares.

Aquí comenzaron a intervenir las maravillosas capacitaciones brindadas on line por Inés Dussel, Mariana Maggio, Rebeca Anijovich, Flavia Tereggi, y tantas otras que la extensión de este trabajo no me permitiría nombrar. Cada palabra de aliento que brindaron y tantas ideas que fueron compartiendo, las hemos ido analizando y hemos intentado (y lo seguimos haciendo) poner en práctica.

La pregunta permanente fue cómo conectarnos, cómo comunicarnos. Entonces les propuse a mis estudiantes realizar vivos por Instagram. La propuesta era:

- ✓ Envío de la actividad vía mensajería instantánea
- ✓ Material de lectura por la misma vía.
- ✓ Invitación a un vivo por Ig.

La intención era desarrollar un encuentro sincrónico donde les estudiantes escucharan la temática propuesta a lo largo de la quincena (3 de mis 5 escuelas optaron, considero que como un acierto, enviar las actividades de cada materia de manera quincenal). El horario y la invitación se anunciaban por medio del whatsapp y yo desarrollaba algún tópico. Realicé 11 lives con diversos cursos y respuesta de un 30-40 por ciento de asistencia, más un 20% de preguntas durante la charla.

En el último live, una persona que ingresó comenzó a insultarme de manera vergonzante, eliminé al usuario e inmediatamente se alistaba con otro nombre y reiteraba las mismas acciones. Esto concluyó en el cierre de esta propuesta. Fue una situación dolorosa, desagradable e imposible de controlar, Instagram no tiene forma de vigilar el ingreso de usuarios a los lives.

Reiniciamos la búsqueda de canales de comunicación, de acercamiento.

Allí incursioné en la etapa de producción de videos caseros. La docente que se filma dando clases. Ponía la cámara y explicaba un tema. Monté el aula en casa. Pizarra y mapas. Tenía claro que no podían ser extensos, ya que se enviarían por whatsapp. Sin embargo, algunos duraron hasta 13 minutos.

El objetivo fundamental a la hora de decidir abordar la filmación de las explicaciones, fue acercarme con la imagen y la palabra a cada uno de mis grupos. Evitar, en la medida de lo posible, un material que circula en las redes y puede tomar los contenidos que se están trabajando, pero no están situados ni se direccionan a cursos específicos con sus características particulares.

El propósito fue que cada material audiovisual elaborado, estuviera cuidado en la selección de contenidos, en el grado de profundidad en las explicaciones y en el trato verbal adecuado al grupo al que va dirigido. No es un video general, está direccionado a un grupo, una escuela y una comunidad. Estaba pensando en ese grupo de estudiantes a medida que organizaba el guión, la filmación y la edición

Cuando remití el 2do video, en el cual utilizaba un mapa, recibí una consulta de un estudiante que me planteó que no entendía la ubicación de los territorios enunciados. Me preguntó si tenía el planisferio al revés. Conclusión, no me había dado cuenta que al colocar en modo selfie de filmación, todo quedaba en espejo.

Nuevo viraje, necesitaba quién me filme. Recuerdo una capacitación donde nos advirtieron, “el buen material casero requiere camarógrafo”, ahí estaba mi pareja para ayudar. A partir de aquel momento tendría un asistente fundamental.

Y seguimos sumando familia. Uno de mis hermanos me habló de Inshot, gran app, gratuita, sólo para teléfonos (es muy complejo intentar su instalación en la PC, aunque no imposible). Él fue quien me editó los 3 primeros, pero con la cantidad de material que yo debía enviar semanalmente, era muy complejo pedir ayuda permanentemente. Ahí me lancé a la edición. ¿Lleva tiempo? Sí, más hasta que aprendés a utilizarla. Debo confesar que estos desafíos y sus resultados hacían que el tiempo no fuera un factor determinante para abandonar el proyecto de comunicarme generando material propio.

Este camino que inició, hace ya unos meses, tuvo un nuevo avance a partir de una conversación con la increíble Mariana Maggio, quien me sugirió abandonar la idea de reproducir el aula en casa y dar las explicaciones sin pizarra. Recuerdo haberle planteado que me parecía el desafío más enorme: desprenderme, luego de 21 años de ejercicio, de mi gran amigo el pizarrón.

Fue entonces cuando comenzó la producción de videos sin pizarra, incorporando las imágenes a través de la edición. Evitar los videos superiores a los 9 ó 10 minutos. La retroalimentación con les estudiantes me permitía saber si lo veían y hasta qué momento, si tomaban apuntes, si les era útil para realizar los trabajos. En este aspecto contaba con los siguientes relevamientos.

Esta mínima encuesta a través de emojis me permitía ir reevaluando las producciones.

Otro aspecto interesante que les estudiantes valoraron positivamente fueron las características de la edición. Si bien las explicaciones remitían siempre al tema abordado, los ejemplos, las aclaraciones y fundamentalmente la edición, permitían ponerle humor al material audiovisual. Reírse de una misma, a través de expresiones que van apareciendo sobre la proyección. Considero que fue un gran logro e hizo más ameno y "familiar" el material para les jóvenes.

Los videos se enviaban por el grupo de mensajería instantánea y luego los subía a mi usuario de Instagram (@laprofemyriamprado). De esta manera podía liberar el espacio en mi celular y que el material quedara público y a disposición permanente. Así, podía ser utilizado por cualquier estudiante que lo deseara todas las veces que quisiera.

Esta decisión también abrió nuevos caminos. A partir del uso de esta red social, nos fuimos vinculando diferentes docentes para promover el conocimiento a través de diverso material, fotografías, audios, videos de elaboración propia y sugerencias de todo tipo de recursos.

Al mismo tiempo, la red de Instagram fue la plataforma para otras propuestas. Posteos sobre temas históricos. Los mismos incluían imágenes y breves explicaciones que les estudiantes debían analizar y comentar. Lectura de cuentos o relatos que se hacían en vivo para promover la sincronía, pero que también quedaban en el IGTV para ser comentados luego.

Ya pensando en la última etapa, que seguimos transitando, los audiovisuales no sólo se utilizaron para transmitir contenidos sino que se pensaron en algunas ocasiones para reflexiones sobre la etapa vivida. Después del receso y con la evolución de la pandemia comenzó a quedar claro que el retorno a las aulas materiales no sería posible. Nuevas preguntas empezaban a surgir, cómo revincularnos frente al desánimo y la pérdida de la esperanza del reencuentro.

Se comenzó a sumar la propuesta del encuentro vía zoom (en el caso de las instituciones donde no fue planteado en la primera etapa del año). Por supuesto que el porcentaje de conexión fue y es muy bajo, en la mayoría de los cursos no supera el 40 %. Sin embargo, esta re vinculación a través de la conversación, de juegos que se pueden elaborar gratuitamente en diversas aplicaciones, la revisión de conceptos prioritarios y el encuentro sincrónico programado, nos pudimos ir amigando. Se decidió la designación de un secretarie por encuentro que iría transmitiendo por el grupo de whatsapp, al finalizar la reunión sincrónica, las ideas que se desarrollaron en el momento sincrónico. Debería elaborar un resumen de lo intercambiado y tomar fotografías de las imágenes explicadas para transmitir a quienes no tuvieron la posibilidad de asistir. Seguimos sumando oportunidades para aprender que cada estudiante podrá aprovechar según sus posibilidades.

Cada una de las propuestas ha tenido en cuenta el siguiente diagnóstico preliminar: tipo de comunidad en la que está inserta la escuela, información sobre la disponibilidad de algún dispositivo en manos de nuestros estudiantes o sus familias.

- ✓ Entonces, el énfasis siempre estuvo puesto en generar una estructura virtual que se dio con los siguientes elementos:

- la mensajería electrónica como base y fundamental medio de comunicación. Por esta vía se remiten los PDF con las consignas de trabajo, la bibliografía y el material audiovisual.
- La utilización de classroom como sitio virtual donde volver a consultar la bibliografía.
- El video disponible en el IGTV de Instagram para verlo cuantas veces lo necesiten y aún si lo usaran a posteriori por estar retrasados en sus actividades.
- Encuentros sincrónicos.

✓ Seguramente surgirá la pregunta de qué acceso pueden lograr quienes no tengan internet. En nuestras escuelas se hizo un relevamiento sobre el acceso y más del 90% lo tiene a través de un servicio en sus hogares o por la compra de datos para sus teléfonos. Particularmente, no he recibido comentarios sobre la falta de conexión para la visualización del material.

Considero que este recorrido nos permite comenzar a replantearnos nuestro rol docente en varios aspectos.

✓ Como profesionales de la educación.

✓ Realizadores de material propio, creativo y con la jerarquización de contenidos adaptada a los cursos y escuelas que son nuestro lugar de desempeño.

✓ Nos instó a romper con estructuras mentales que nos alejaban del uso de recursos tecnológicos como aliados para generar nuevos tipos y modos de aprendizaje.

✓ Que las tic son sólo medios, herramientas, no nos reemplazan.

También van quedando preguntas

- ¿Qué van a seguir diciendo muchos y muchas colegas sobre el uso del celular en las aulas? Reitero que yo ya lo utilizaba, con normas y funciones claras.
- ¿Vamos a comenzar a construir de manera conjunta un aprendizaje colectivo?
- ¿Cómo saber producir materiales que abarquen la diversidad del mundo estudiantil que tenemos?

- Los estados, en sus diferentes niveles, ¿asumirán el rol que les toca en la provisión de conectividad y dispositivos para docentes y estudiantes?

Esta situación de emergencia nos ha interpelado en nuestras prácticas, ha puesto en jaque nuestras formas de abordaje en el aula, para pensar rápidamente una propuesta sin estructura material. Pero no podemos solos ni debemos seguir solos, necesitamos una alianza con un estado presente, que achique las brechas de conectividad, que en este momento solo profundizan la desigualdad.

Y cierro con Inés Dussel, como al inicio.

"Lo más claro es que siempre seguimos aprendiendo. Estos no son tiempos perdidos. La capacitación docente nunca termina, ya que se aprende de la práctica y en sociedad. En el mirar, en el encuentro con otros. La formación es parte de procesos más amplios, de aprender y pensar el mundo desde la transmisión de la cultura. La autonomía es encarar la propia voz."