

TRAMAS & SABERES

ISSN 2618-4761

AÑO 3

Nº3



DICIEMBRE
2022

LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN
CONTEXTO DE
PANDEMIA



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos



ISSN 2618-4761

AUTORIDADES CGE

Presidencia

Martín Müller

Vocalía

Griselda Di Lello
Exequiel Coronoffo
Humberto Javier José

Secretaría General

Pablo Vittor

Asesoría Técnica

Graciela Bar

Dirección de Educación Inicial

Patricia López

Dirección de Educación Primaria

Mabel Creolani

Dirección de Educación Secundaria

Laura Giles

Dirección de Educación de Gestión Privada

Patricia Palleiro

Dirección de Educación Superior

Diego García

Dirección de Educación Especial

Belén García Paz

Dirección de Educación Técnico Profesional

Omar Peltzer

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

Elvira Armúa

Dirección de Educación Física

Belén Nesa

Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento Educativo

Claudia Azcárate

Coordinación de Contenidos y Ambientes Digitales Educativos

Celina Morisse

¿Cómo citar este material?

Consejo General de Educación (2022) Revista Tramas & Saberes N°3. 74 páginas.

Disponible en: <https://aprender.entrerios.edu.ar/>

Licencia



[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



STAFF

Dirección

Diego García

Consejo Editorial

Mariana Dalinger
Mario Villanueva
Mercedes García

Producción

Mercedes García

Diseño y Diagramación

Daiana Treboux

Revisión editorial

Fernanda Puglisi

Editor responsable

Dirección de Educación Superior

Consejo General de Educación de Entre Ríos



SUMARIO

ISSN 2618-4761



EDITORIAL

Pandemia y formación docente: ¿un kairós? Notas para seguir pensando

6

CONVERSACIONES

Verónica Piovani: "La normalidad que estamos construyendo tiene que ser transformadora"

8

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

Reinventarnos, palabra clave para formarnos como futuros profesores de Economía

12

Virtualidad versus prácticas docentes

15

Estrés académico, estrategias de afrontamiento en estudiantes del ISFD Paulo Freire asociado a la pandemia de Covid-19

17

Transiciones en tiempos de pandemia: narrativas de ingresantes al Profesorado de Matemática

20

Educación Física, deporte e investigación: (de) construyendo géneros, cuerpos y corporeidades en pandemia

26

Tiempo de pandemia, TIC y mediaciones pedagógicas

32

El terror de Química

35

Educación en tiempos de COVID-19: experiencias compartidas de enseñanza virtual

39

Virtualización y formación docente

42

VinculArte

46

Experiencias de formación

49

Trayectorias profesionales de noveles docentes y pandemia del Instituto Técnico Superior de Cerrito (2013-2015)

54



LA MIRADA DE LA DES

Vinculación, prácticas docentes y profesionalizantes

60

MI EXPERIENCIA

Carina Garnier

66

RESEÑA

La crisis, los jóvenes y el mundo (postpandemia)

69



Martín Müller
Presidente del CGE
de Entre Ríos

QUERIDAS COMUNIDADES EDUCATIVAS:

Con mucha alegría relanzamos **Tramas & Saberes**, la revista de la Dirección de Educación Superior. En esta tercera edición nos centramos en abordar desde diferentes perspectivas la temática La educación superior en contexto de pandemia.

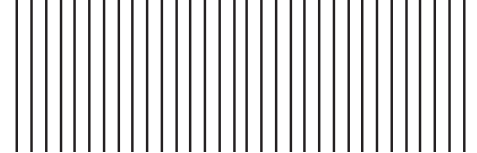
Los Institutos de Formación Docente ocupan un lugar clave en la estructura educativa. Por lo tanto, el intercambio de saberes y experiencias dentro del Nivel Superior constituye un elemento fundamental en la mejora integral de la educación. No hay posibilidad de incrementar la calidad de los aprendizajes y el cuidado de las trayectorias sin abarcar reflexivamente la formación docente.

En ese sentido, esperamos que las instancias de investigación promovidas por esta revista nos ayuden a ensayar respuestas a grandes desafíos actuales. Por ejemplo, la práctica docente en relación a la transformación digital y el consecuente camino hacia los modelos educativos híbridos.

Sin más, agradezco a quienes están del otro lado, a quienes participaron de la convocatoria y, especialmente, a las autoras y autores aquí publicados. Un abrazo,

Martín Müller
Presidente del
Consejo General de
Educación de Entre Ríos





EDITORIAL

PANDEMIA Y FORMACIÓN DOCENTE: ¿UN KAIRÓS?

Notas para seguir pensando...

Todo lo que irrumpe de manera inesperada provoca el desacomodo, la reflexión y la puesta en marcha de acciones que, de manera providencial o con lógica de prótesis, intentan promover una forma de territorio que recupere la sensación de ausencia de volatilidad y de sentido a las palabras y cosas que la forma de lo inesperado sacaron de eje. El mandato histórico del sistema educativo, más allá de sus propias lógicas recursivas, se constituyó desde la modernidad sobre estructuras materiales, ideológicas y de fundamento pedagógico que permitió una linealidad metodológica.



Diego García
Director de Educación Superior del CGE

El espacio escolar, el tiempo escolar y los modos de vinculación personal y pedagógica que la escuela ha formateado, se han visto interpelados en una primera instancia desde las primeras décadas del siglo XX por los procesos de masificación que los distintos contextos políticos, económicos en Argentina y Latinoamérica aún no logran resolver: los términos masividad/universalidad, calidad/ equidad, siguen afrontando el desafío de la deuda.

El contexto de la pandemia, a decir de Adriana Puigross (2020), encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados, una debilidad que respondía a diversas causas y donde la posibilidad -en todo caso- de una acción terapéutica estará orientada a una solución sostenida en la ecuación Estado/ Sociedad, la cual debe reconfigurar prácticas, agendas y definiciones políticas en la construcción de distintas experiencias, que recuperen otras formas de ser de lo escolar.



Todo proceso no imaginado en lo escolar siempre invita a la

aventura pedagógica que, en el contexto del COVID-19, asumió una narrativa entre el ensayo y la ficción y visibilizó las superficies de la emergencia y los umbrales de precariedad de los sistemas frente al desafío de las rupturas de los andamiajes, muros y discursos de la escuela secular



El sistema educativo, en la encrucijada de esta pandemia, quedó bajo un discurso amenazante que anticipaba un fracaso ligado a las formas de materialidad (espacio/ tiempo) que la escuela insumía históricamente y que el Estado debió revertir. El desafío, a pesar y con esto, fue seguir trabajando en la defensa de la escuela pública, en las políticas de profesionalización de la formación docente, y de la capacitación en servicio que territorializa y recupera experiencias y voces en relación a cómo pensar la escuela.

La provincia de Entre Ríos había definido un proyecto educativo, contenido en 100 propuestas, a la

que necesariamente se agregaba otra: cómo atender el sistema educativo provincial en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO).

El Consejo General de Educación, en un trabajo integrado entre la Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento, y las Direcciones de Nivel y sus Modalidades, así como las Coordinaciones, las Direcciones Departamentales de Escuelas y los equipos supervividos, propusieron acciones de acompañamiento a los equipos directivos y docentes. Frente a este contexto, que exige replantear los modos de organización institucional y gestionar estrategias que permitan dar continuidad a los aprendizajes desde otros formatos, con otros recursos (como el Portal @prender y la plataforma educativa Atamá), tiempos, espacios y dinámicas a partir de las priorizaciones pedagógicas, se elaboraron nueve documentos, algunos con carácter de organización institucional, como el **Documento 1:** Sugerencias para la Organización Institucional y priorización de contenidos durante la emergencia sanitaria que se complementa con otros de carácter más pedagógico, como el **Documento 2:** Acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la emergencia sanitaria. Además, resultaron de importancia significativa para





todos los niveles y modalidades, el **Documento 5**: Orientaciones para la Evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria y el **Documento 6**. Orientaciones para la Evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria.

En relación con las afectaciones en el espacio de la formación docente, y sobre todo en el paréntesis de la cotidianeidad de los institutos, las tensiones estuvieron puestas en la virtualización de las clases y la mutación del espacio escolar al hábitat doméstico, en la revisión de los regímenes de acreditación y promoción de estudiantes pensados desde la presencialidad, y en un debate medular de la formación docente inicial sobre cómo reorganizar en el contexto de ASPO/DISPO la formación para los espacios de las prácticas profesionales docentes, los cuales implican -desde su concepción epistemológica- la escuela y el aula como espacio innegociable de aplicación.

En términos de Dussel (2020), “hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y ese es uno de los grandes aprendizajes de este momento” (2020: 19). En ese sentido,



la Resolución N°2613/20 CGE “Orientaciones Generales para el Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales” presentó a los Institutos de Formación Docente de nuestra provincia un recorrido que recuperó experiencias valiosas en esta coyuntura.

Entonces, ¿cuáles son los desafíos que visibiliza la pandemia para la formación docente? Quizás una posible respuesta esté en sostener que este contexto “contribuye a repensar las formas de trabajo en el aula” (Dussel, 2020: 19)

Y nos hacemos más preguntas: ¿cómo repensar esas otras formas de trabajo en el marco de la formación docente inicial? ¿Cuáles son los desafíos con los que debe dia-

logar la formación docente inicial y la formación docente continua?

Las respuestas encuentran pistas en los lazos y entramados institucionales, en textos y voces que remiten a experiencias, y a un ejercicio reflexivo que ponen en valor el oficio del docente.

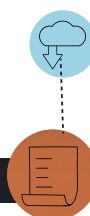
Así como Paulo Freire en su obra ha nominalizado todas las formas posibles de pedagogía, así también lo inédito, lo trágico y lo inesperado de la pandemia necesita de una pedagogía de las emergencias que contenga el desafío de la construcción de un saber pedagógico en ese paréntesis.

La escuela como visibilidad del Estado es la manifestación de una soberanía pedagógica que acerca las desigualdades.



Reivindicar la centralidad de lo escolar en un contexto de pandemia es propiciar esfuerzos colectivos que contribuyan al fortalecimiento de un nuevo contrato social, moral y pedagógico,

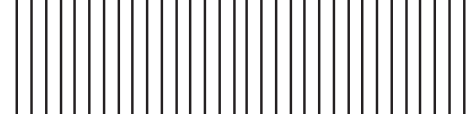
del cual los Institutos de Formación Docente no estamos exentos.



REFERENCIAS

PUIGGRÓS, A. (2020) “Una educación humana, pese al coronavirus”. Diario Página/12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/271650-una-educacion-humana-pese-al-coronavirus>

DUSSEL, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI · DGES Volumen 6 · N° 10



CONVERSACIONES

«LA NORMALIDAD QUE ESTAMOS CONSTRUYENDO TIENE QUE SER TRANSFORMADORA»



Verónica Piovani

Directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)

La directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) conversó con el equipo de **Tramas & Saberes** donde realizó una reflexión acerca de las transformaciones en la formación docente y el sistema formador luego del contexto inédito de pandemia, y cómo -con mirada prospectiva- el organismo que encabeza enfrenta nuevos desafíos ante la reconfiguración del escenario socio educativo.



ENTREVISTA

Mariana Dalinger
Mario Villanueva

Producción

Mercedes García

Sobre los procesos que precedieron a su actual gestión frente al INFOD, Verónica Piovani se anticipa y aclara que prefiere ser prudente.



“Mejor hablemos sobre las preocupaciones actuales de los docentes, que pasan más por enlazar aquel tiempo de la pandemia con el tiempo de la pospandemia”, propone, al inicio de la entrevista.



“Hay una cuestión de prudencia de mi parte, quiero ser cuidadosa en relación a los procesos que se dieron antes de que llegue al INFOD pero me parece, sin dudas, que el enlace entre ese tiempo con el tiempo que estamos transitando y una mirada prospectiva es de alguna forma un eje medular para lo que viene”, aclara.

A lo largo del encuentro, Piovani sostuvo el imperativo de no volver a perspectivas restauradoras en el sistema formador sino aprovechar este momento para transformar, repensar y asumir nuevos desafíos, no sólo en el discurso sino en la coherencia con la práctica, con la acción.

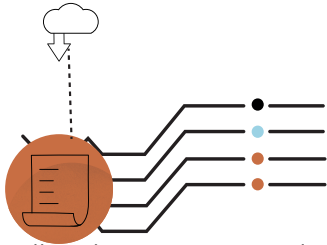


-Nos interesa conocer tu mirada en relación a la formación docente atravesada por las interpelaciones y transformaciones que produjo el contexto de pandemia tomando como punto de referencia tu actual desempeño como directora ejecutiva del INFOD. ¿Cuáles creés que son las problemáticas que se plantearon para el sistema educativo en pandemia y cómo esas problemáticas fueron interpelando a las políticas públicas?

VP:-La mirada que una construye también tiene que ver con la propia biografía académica y profesional. Yo tuve dos periodos de gestión en educación superior en la provincia de Buenos Aires y luego dirigí el INFOD en 2011-2015. En la pandemia me tocó ser subsecretaria de Gestión Educativa y Calidad en el Ministerio de Educación. Desde 2011 mi ámbito de gestión es la nación lo cual me genera una lectura del sistema que complementa y dialoga con la experiencia que una tiene en la gestión concreta de los sistemas jurisdiccionales, donde hay una relación cuerpo a cuerpo con las instituciones.

Esta mirada sistémica da otras herramientas, ¿no es cierto? Y a eso se suma que ya era directora de nivel superior cuando se discutieron

Verónica Piovani se especializa en las áreas de formación docente, comunicación y educación, estudios socioculturales, y en el estudio y desarrollo de políticas educativas y de inclusión. Es Licenciada en Comunicación Social (UNLP), investigadora y docente universitaria, y fue decana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET). En diciembre de 2019 fue nombrada subsecretaria de Gestión Educativa y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación, cargo que asumió hasta septiembre de 2021, cuando el ministro Jaime Perczyk la nombró, una vez más, al frente del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), lugar que ya había ocupado en el período 2011-2015 cuando fue lanzado el Programa “Nuestra Escuela”.



aquellos documentos en el año 2005 que abonaron a la creación del primer plan dando lugar a la propia creación del INFOD y a sus líneas directrices. Haber estado en ese momento, teniendo una mirada desde la jurisdicción y luego desde los niveles obligatorios y las modalidades, y atravesar eso en pandemia, para mí fue como recoger el conjunto de interpelaciones, de demandas y de necesidades de problemáticas en el propio sistema escolar.

T&S:

-Demandas y necesidades que se exigen, también, al sistema formador.

VP:-Así es. Para pensarlo en términos más amplios, a nivel de las organizaciones sociales y otros espacios que no forman parte del tejido escolar pero que conforman la trama del campo educativo, también demandan, requieren, exigen, solicitan con intensidad al sistema formador un conjunto de problemas que bien vale historizarlos, porque nos permite tener un marco más profundo del camino que se ha venido recorriendo antes de la creación del INFOD.

Me interesa marcar un punto diferenciador en el inicio de lo que el INFOD pone en marcha porque es el primer intento sostenido, institucional y coherente de fortalecer las instituciones desde una mirada integral en la inversión, la normativa, la formación, la investigación y la trama con el sistema educativo en pos de articular una política formadora consistente. Esas orientaciones de la política pública surgen de manera excepcional porque por primera vez hay un organismo creado con esa misión específica, inscripta en la ley nacional que define una agenda, una hoja de ruta para el sistema educativo. El contexto actual nos permite mirar muy integralmente cómo fuimos avanzando y luego, pandemia mediante, qué cuestiones se pusieron en jaque y con qué capital contamos o qué puntos de apoyo teníamos, aunque también cuáles fueron otros aspectos que

hoy vemos con claridad y que necesitan ser relocalizados. Viejos problemas que trajeron nuevos problemas.

T&S:

-Mirando ahora en perspectiva, ¿qué análisis podés hacer del sistema formador?

VP:-El sistema formador aparece fuertemente condicionado por la necesidad de dar una respuesta desde la formación inicial, la formación continua, la investigación, y desde el apoyo pedagógico a escuelas, centralmente a problemas nuevos que han aparecido en los niveles obligatorios.

Ese es el sentido de nuestro trabajo. Por supuesto que la pandemia sacudió los cimientos de la totalidad del sistema formador que no es sólo el de los institutos superiores dependientes de las jurisdicciones, tanto estatales como privados, sino también de todo el sistema universitario. Casi como en ningún otro momento nos vemos compelidos a mirar la totalidad del sistema. Esta mirada nos obliga a ver de qué manera estas instituciones se han aggiornato y han modificado sus propuestas de formación y cómo las obliga a articular con un sistema que es autónomo, mientras que el nuestro no lo es. Y esto se ve como una debilidad y no como fortaleza porque nuestro sistema está atado al diálogo territorial -que es además la identidad propia de nuestras instituciones-. Ahora, una cuestión aquí sería cómo se reconfigura la territorialidad toda vez que aparecen modelos híbridos y otros ámbitos formadores que tienden a ofrecer carreras de profesorado a distancia, un terreno que está frenado por las particularidades que tienen los procesos de formación docente.

T&S:

-Las propuestas de modalidad híbrida en las instituciones educativas traen muchas discusiones...

VP:-Indudablemente, ahí hay una interpelación a nuestras instituciones que tiene que ver con cómo nuestro sistema formador territorial decide inscribirse en un conjunto de cambios dentro de la educación superior, y qué tipo de propuestas vamos a generar en ese

marco. La presencia de propuestas híbridas en nuestras instituciones, así como los modelos combinados -físicos y virtuales-, obliga a ejecutarlas desde una perspectiva integral. Me refiero a la organización institucional, a los puestos de trabajo sobre los que se sostienen estas transformaciones, y a la propuesta curricular que va atada a la enseñanza en nuestras instituciones y, de alguna manera, en hacer punta desde lo pedagógico-didáctico en la educación digital, hacia adentro y hacia afuera.

Todas estas dimensiones no se pueden pensar sueltas en el marco de un sistema que se mueve, y en el cual no nos movemos solos.

T&S:

-Desde esta perspectiva integral de ejecución de propuestas innovadoras, ¿qué puede aportar el INFOD?

VP:-Bueno, como vengo sosteniendo tenemos un sistema formador que generó enormes fortalezas, muy grande y muy heterogéneo, que como todo sistema educativo está construido por mediaciones entre las normas federales, su concreción institucional, y sus traducciones e interpretaciones, esto último como parte de nuestra tarea. Yo creo que pudimos construir con consistencia porque pudimos definir las problemáticas, la fragmentación y la segmentación de la oferta de las instituciones, y parte de lo que estamos haciendo ahora. Hay una necesidad de fortalecer las estructuras de gestión, el currículum, las formas de gestión, el régimen aca-





démico, el reglamento orgánico marco, y los distintos instrumentos que construimos porque todos ellos se ven interpelados.

A 15 años de la creación del INFOD, y pandemia mediante, podemos decir que hubo avances importantes en relación a la conectividad y la plataforma virtual, amigable, con nodos en todos los institutos gracias a la formación de facilitadores que supieron replicar sus saberes en territorio y generó que hoy tengamos más de 250 mil aulas en el sistema formador. Es una potencia inmensa que además generó la incorporación de nuevas agendas, de temáticas, de enfoques de enseñanza, de enfoques de evaluación, esto es una demanda de los niveles obligatorios. Ahora bien, estos avances que la creación del INFOD puso sobre la mesa no nos nublan la vista sobre los pendientes y sobre los nuevos problemas que han aparecido, aquello que la pandemia dejó al descubierto.

T&S:
-¿Cuáles serían esos nuevos problemas?

VP:-Por ejemplo, la pandemia aceleró algunos procesos de incorporación de estrategias de enseñanza digital, potenció el uso de nuestros nodos y de nuestra plataforma virtual, aunque ahora hay readecuaciones que necesitamos llevar adelante. Si bien generó la incorporación de nuevas agendas, de temáticas, de enfoques de enseñanza, de enfoques de evaluación, hay algo que un instituto formador no se puede permitir, que es ir por detrás del sistema.

Por eso, desde una expertise particular, tiene que conducir ese proceso pedagógico en el cual las y los docentes del sistema deben encontrar respuestas. Esto tiene que ver con producir conocimiento, acompañar a las instituciones, acompañar a nuestros docentes y renovar la formación inicial de la mano de esas transformaciones, teniendo un papel importante de conducción en ese proceso.

Entonces, de alguna manera, la pandemia también nos obliga a

renovar la forma de vinculación con las instituciones en territorio para que sea más efectiva y, de alguna manera, oxigenada, distinta.

T&S:
-Y en relación al estudiantado, ¿qué problemas observás?

VP:-Creo que, fundamentalmente, la pandemia puso de manifiesto las trayectorias reales, en los niveles obligatorios y en nosotros también. Sin disimulos, sin tapujos, no pudieron disfrazarse de ninguna manera. Y esto nos puso también de cara a revisar esas trayectorias. Una carrera para un estudiante a veces implica una carrera de obstáculos. Por eso, necesitamos trabajar en recuperar, revincular, y generar espacios para el trabajo con nuestros estudiantes. Hubo un punto crítico: las prácticas. Cómo readecuar una práctica, además de incorporar forzosamente la práctica en entornos digitales como una práctica pedagógica más con estrategias pedagógico-didácticas específicas para ese entorno. Fue todo a la vez. Una complejidad que se sumó a los problemas que veníamos arrastrando.

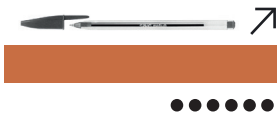
T&S:
-¿En qué otras líneas están trabajando?

VP:-Una de las grandes líneas que el INFOD va a promover tiene que ver con acompañar proyectos de apoyo pedagógico a escuelas, sostenidos en el tiempo, y crear condiciones para que esto sea posible. También

desde el INFOD queremos vincular la investigación con los procesos de apoyo pedagógico porque sacude la formación inicial, y desde allí discutiremos e incorporaremos las modificaciones a las normativas en términos de currículum y en el régimen académico que le abren paso

La norma abre una condición de posibilidad que se enriquece y se actualiza de manera efectiva en las prácticas concretas porque los dispositivos no producen efectos per se, los efectos producen los sujetos haciendo cosas que esos marcos posibilitan y estimulan. Por eso, estamos convencidos que los cambios los hacen las personas, no





los instrumentos. Todo el trabajo está por hacerse porque lo que tenemos que cambiar son nuestras prácticas, no sólo nuestro discurso. Yo creo que lo más difícil de cambiar son las representaciones, el marco conceptual y las prácticas: realidad, pensamiento y lenguaje se diría en términos epistemológicos. Vamos por todo.

T&S:

-Fuiste recorriendo las líneas que vienen pensando en este contexto, cómo se reconfiguran y cómo se tienen que pensar las funciones del sistema formador ante esta nueva realidad. ¿De qué modo aparecen o se evidencian estos desafíos que se plantean para la gestión, para el sistema educativo, y para el sistema formador? ¿Cómo se ve esa complejidad desde tu lugar?

VP:-Creo que al desafío más grande ya le pondría un título: la normalidad que estamos construyendo tiene que ser una normalidad transformadora.

No puede ser una normalidad conservadora, no podemos volver a hacer lo mismo que hacíamos antes. Si nosotros transitamos la pandemia que nos puso de cara a revisar los formatos de evaluación, la enseñanza, a diseñar nuevas estrategias, y también nos puso de cara a la desigualdad, a las trayectorias reales, a reutilizar y repensar el tiempo y el espacio educativo de otra manera, a revisar el vínculo con el territorio y las organizaciones de otra forma, a pensar la selección y la priorización curricular, y a mirar lo que es la continuidad pedagógica... si todo eso que vivimos lo vamos a guardar en el desván de la historia para volver a hacer exactamente lo mismo que hacíamos antes, de poco nos sirvió el tiempo transcurrido y los dolores vividos.

Dicho de otro modo, hay que cambiar algunas cuestiones importantes porque esta nueva normalidad no puede fingir que no ocurrió

nada. Y sobre todo porque la heterogeneidad que tenemos hoy en las aulas, los ingresantes que hemos tenido, y los que vamos a tener en los años posteriores nos van a "cachetear realidad".

Tenemos que hacer un trabajo muy sólido a nivel institucional para sostener trayectorias centradas en el ingreso, pensando cómo acompañamos sostenidamente a nuestros ingresantes: lo que no saben lo tienen que aprender, y la vocación que no tienen se tiene que construir

Si eso es vocación, el papel de la institución es haberla construido en el proceso de formación. Yo creo que ese es nuestro trabajo: construirlo. Nos queda por delante un gran trabajo de reflexión pedagógica porque donde hay peores condiciones materiales tenemos que poner las mayores expectativas pedagógicas. Y ponernos fuertemente de cara a una renovación de la enseñanza que recoja los modelos híbridos en aulas presenciales y en aulas virtuales, abriéndoles paso sin entrar en fetichismos tecnologicistas de que con su incorporación se resuelven todos los problemas y la educación es mejor. Aunque sí tenemos que tener en claro que vamos hacia otros modelos y otros formatos que, enriquecidos, nos obligan a repensar y a renovar la enseñanza. Por lo tanto, hay acá una tarea muy grande de renovación de los saberes a enseñar, de selección y organización de esos saberes en proyectos que sean transformadores.

Digo, abriéndole paso a una nueva agenda que incluye programación, alfabetización mediático-informacional, inclusión financiera, cuidado del ambiente, en un marco general que signifique ampliar la agenda de derechos.

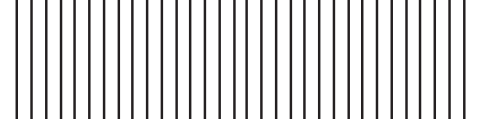
T&S:

-En ese escenario de desafíos que fuiste presentando, y esos horizontes de trabajo sobre los cuales se va proyectando el abordaje de esos desafíos, hay un trasfondo de disputa fuerte. Entre esas políticas educativas, públicas, tendien-

tes a la inclusión, a restituir los derechos sociales de los estudiantes que asisten a los institutos, y las políticas más mercantilistas, ¿no?

VP:- Sí, yo creo que lo más difícil es que hay gente que cree en eso que afirmás, pero después abona políticas educativas o decisiones que van en el sentido contrario.

-Eso es lo que más cuesta porque se entretengan otras lecturas que obturan la posibilidad de ver con claridad qué decisiones concretas abonarán esos horizontes. Yo ahí estoy convencida de que sin participación, sin discusión, sin involucramiento, sin politización -o como lo quieran llamar-, no hay chance de producir esas discusiones que son finalmente debates que hacen al campo ideológico cultural profundo.



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

REINVENTARNOS, PALABRA CLAVE PARA FORMARNOS COMO FUTUROS PROFESORES DE ECONOMÍA



INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE CONCORDIA

Toda crisis supone una oportunidad. Oportunidad para superarse, para descubrir y por qué no, para armar grandes estrategias. Ser estudiante en tiempos de la pandemia de Covid-19 fue todo un desafío. Aún hoy, luego de dos años del aislamiento social preventivo y obligatorio decretado en nuestro país como resultado de la pandemia mundial, las heridas no han cerrado.



AUTORES

María Paz Ferreira
pazita0402@gmail.com

Fernando Alexis Rigoni
fernandorigoni@gmail.com

Marzo del 2020 nos sorprendió y el SARS COV-2 no permitió mantener ni una sola clase presencial, en cuestión de horas nos encontrábamos insertos en una educación virtual que para muchos integrantes del 2º año del Profesorado de Economía del Instituto Técnico Superior de Concordia, fue el gran obstáculo que nunca hubieran pensado sortear. Y vaya que fue una odisea. Podemos asegurar que el ámbito educativo fue sin duda uno de los más golpeados: docentes y estudiantes debieron transformar la dinámica de la enseñanza, trabajando de maneras que jamás fueron imaginadas y para las cuales no fueron preparados. En este escenario, debíamos comenzar nuestro segundo escalón del proceso de formación profesional.

RESUMEN

El presente trabajo intenta narrar el trayecto de formación de estudiantes del 4º año del Profesorado de Educación Secundaria en Economía del Instituto Técnico Superior Concordia (ITSC).

La realización de talleres sobre emprendedurismo, dictados en ámbitos formales y no formales de educación, proponen para el espacio de Práctica Profesional IV una innovadora propuesta que tiende a formar a futuros profesores de Economía en la interdisciplinariedad curricular con otros formatos pedagógicos que contribuyen a la mejora de los aprendizajes en el nivel secundario.

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión (Davini, 2015: 42). Entendiendo al espacio de Práctica Profesional II como una oportunidad de encuentro con el otro, podemos narrar que estas oportunidades no fueron de la forma en la que estábamos acostumbrados. La cita era a través de la pantalla en horario nocturno, interrumpida muchas veces por la conectividad irregular, el común denominador durante el aislamiento.

En ese contexto, el 2020 nos enseñó los contenidos a través de una plataforma, aprendimos sobre marcos teóricos, fundamentaciones, objetivos, propósitos, estrategias didácticas, evaluación y todo lo que incluye una buena planificación para luego poder llegar a la reina: la secuencia didáctica.

En ese trayecto quedaron compañeros que no pudieron soportar este nuevo modelo de educación de emergencia, los valientes sobrevivimos y pudimos ascender al tercer escalón, preguntándonos -aquel mes de noviembre- qué sería lo que el siguiente año nos tendría preparado.

La incertidumbre del 3º año de formación profesional arribó con la suerte de que a la palabra burbuja la escuchábamos desde otro sector. Si bien la modalidad de educación fue híbrida durante todo el ciclo lectivo, encontrarnos suponía una expectativa y aún más el saber que, con mucha suerte y el universo a nuestro favor, podríamos realizar alguna que otra intervención áulica. El tiempo comenzó a transcurrir y la ansiedad se apoderaba del grupo, un poco heterogéneo y silencioso. Si algo dejó la interrupción de la presencialidad fue el eterno silencio, del que, hoy por hoy, su vestigio sigue presente.

PALABRAS CLAVE

**PRÁCTICA
FORMACIÓN PROFESIONAL
APRENDIZAJE**

Para las docentes formadoras encontrar escuelas asociadas no fue una tarea fácil, con esta nueva presencialidad no todas las instituciones educativas estaban dispuestas a aceptar practicantes. Cada encuentro con las profesoras estaba empapado de incertidumbre, un sinfín de preguntas e inquietudes y nuevamente el tiempo que no jugaba a





nuestro favor. Así, pudimos acceder en el mes de agosto a realizar observaciones que darían lugar a las primeras prácticas “in situ”. El proceso fue arduo, con enojos y alegrías, risas y llantos y con interrupciones constantes que extendieron el proceso más de lo planeado, pero con todos estos obstáculos el grupo logró finalizar en tiempo y forma la Práctica Profesional III.

● ○ ●
Convocatoria del INFOD

La convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) llegó en agosto de 2021. Suponía una oportunidad para restablecer las prácticas de enseñanza que se encontraban en jaque por la pandemia. El ITSC, desde el Profesorado de Educación Secundaria en Economía, presentó su propuesta. La misma aspiraba a intervenir en el proyecto territorial para generar herramientas y dispositivos en las comunidades que incentiven el emprendedurismo. Siendo fomento del espíritu emprendedor en la población objetivo, su propósito general se encontraba dirigido a que el emprendedurismo sea valorado como una salida laboral concreta, que genere innovación y que permita el desarrollo y perfeccionamiento de un proyecto de vida. Introducir los contenidos referentes a las materias económicas en la realización de la propuesta era la condición “sine qua non”.

Idea muy ambiciosa, pero no imposible, suponía la realización de talleres como experiencia pedagógica anexa, destinados a fortalecer la Práctica Profesional IV para el ciclo lectivo 2022. Los



mismos serían llevados a cabo por docentes y estudiantes del mencionado profesorado, con la finalidad de capacitar a los asistentes de los centros comunitarios y futuros egresados de las escuelas secundarias con los contenidos específicos sobre emprendimientos. Teniendo en cuenta que un porcentaje mínimo de los jóvenes de nuestro país concluye su formación superior, inmersos en una economía recesiva y una contracción marcada de ofertas laborales formales, el proyecto pretendía otorgar una respuesta a las necesidades de obtención de ingresos a futuros egresados y personas que se capacitan en oficios en instituciones de educación informal.

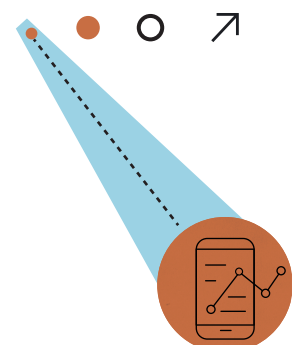
La fundamentación principal del instituto se basó en la metodología de aprender haciendo, cuyo sentido se encuentra direccionado a que los participantes desarrollen las competencias socioemocionales necesarias para el Siglo XXI: pensamiento crítico, creatividad, comunicación, colaboración, iniciativa y liderazgo.

● ○ ●
Hacia la reconfiguración de la Escuela Secundaria Modalidad Taller como propuesta pedagógica de cara a AcontecER

El espacio de Práctica Profesional IV nos sorprendió con una nueva proposición que para muchos de los integrantes del 4º año no parecía una idea brillante. Era hora de concretar la propuesta enviada por el Instituto en el ciclo lectivo 2021, y se debían realizar los talleres sobre emprendedurismo.

El aprendizaje es un proceso complejo, que precisa tiempo y que muchas veces nos presenta obstáculos, ya que aprender significa reemplazar viejos conceptos por otros nuevos. Es necesario comenzar a enfrentar los cambios que nos presenta la nueva propuesta educativa a la cual estamos prontos a insertarnos como docentes en un futuro no muy lejano. La modalidad taller nos proponía un cambio en la forma de enseñar, debíamos salir a escena y crear, inventar, innovar y recrear situaciones para avanzar con la transformación de la escuela secundaria que propone el Programa AcontecER.

Para Sennett (2009, 2012) el trabajo colectivo motiva a hacer las cosas bien y favorece la producción de una artesanía o un trabajo de buena calidad. Es decir, que cuando la colaboración y el trabajo con el otro no está presente, el individualismo se apodera y seguramente el resultado no es el




LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

esperado. Así fue que comenzamos a diagramar los contenidos, los cuales no debían desviarse de lo específico. La modalidad elegida suponía tres encuentros, dos en educación formal y uno de ellos en el ámbito informal. Seleccionadas las instituciones adonde acudiríamos, nos dispusimos a realizar el armado de “Concretando Sueños” y “Manos a la Masa”. Si algo prevaleció en el grupo fue la toma de decisiones de forma democrática. Respeto, solidaridad y compromiso fueron los ejes fundamentales a la hora de escuchar, guiar y compartir las actividades e ideas que se le ocurrían a cada uno en particular. La escena ya estaba lista y los actores también. Lucía, Natalia, Alfredo, Sheila, Fernando, Florencia y Paz estaban listos para el primer acto. El segundo acto venía de la mano de Juan, Andrés, Milagros, Daiana, Soledad y Nahuel. La primera actuación fue en el propio instituto frente a los integrantes del primer año del Profesorado de Economía. Nervios y ansiedad fueron las variables que se repitieron al contar con la presencia de profesores, directivos y estudiantes reunidos en aquella aula, dispuestos a escuchar lo que teníamos enfrentar experiencias que habiliten a experimentar o a probar distintas maneras de enseñar, para poder garantizar la adquisición del saber de nuestros estudiantes.

Sabemos que nos queda mucho camino por recorrer, pero con la convicción de que pudimos avanzar pandemia de por medio, logramos aprender a trabajar con el otro, escuchamos y fuimos escuchados, pudimos unificar criterios y sobre todo vencimos el miedo escénico que supone una presentación pública. Podemos afirmar que estamos preparados para realizar variadas e innovadoras estrategias de producción de conocimientos, con experiencias que integren diferentes unidades curriculares con el propósito de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes para que puedan alcanzar los objetivos que la escuela secundaria entrerriana se propone para el nivel secundario. El primer ensayo nos sirvió para poder entender que la enseñanza se nutre del otro, que era necesario practicar las relaciones

interpersonales que estaban olvidadas luego de casi dos años de distanciamiento y que vuelven a surgir con esta “nueva normalidad”. Realizados los cambios propuestos por las docentes y el equipo directivo luego de nuestra primera intervención, nos dispusimos a desarrollar la segunda actuación en el Centro Comunitario “Marta Ávalos”, destinado a la capacitación en oficios a jóvenes y adultos. El ingreso no fue el esperado: debimos improvisar sobre la hora, ya que sus integrantes no estaban notificados y no disponíamos del lugar ideado para nuestras actividades.

..... 
Sabemos que ser docentes supone siempre tener un plan B, y como futuros profesores, debemos aprender a pensar, reflexionar y solucionar los inconvenientes que se presentan en cualquier situación de enseñanza.

Sacamos de la galera nuestras mejores ganas, guardamos el enojo eventual y nos dispusimos a realizar los talleres en un espacio donde, paralelamente, se encontraban realizando otras actividades. A pesar de ello, la excelencia estuvo de nuestro lado y pudimos desarrollarlos de manera extraordinaria. Los integrantes demostraron un interés particular, nos consultaron, participaron y las cerezas del postre fueron las diversas felicitaciones recibidas. Ser docente supone emocionarse y podemos afirmar que en muchos momentos en el Centro Comunitario nos sentimos sensibles al observar los rostros y las miradas cómplices de nuestros aprendices.

La tercera intervención llegó con algunas modificaciones. El contexto era diferente, en este caso, la modalidad de adultos de la Escuela Secundaria N° 8 “Don Augusto Niez” nos abrió las puertas para presentar nuestra propuesta a los estudiantes del 3° año. Sin inconvenientes previos, la realización se concretó de forma correcta frente a 15 futuros bachilleres en Economía y Administración de la institución escolar. Sabemos que la repetición es una cualidad esencial a la hora de enseñar, al repetir una práctica se puede ir poco a

poco modificando e, inclusive, mejorándola. Y eso sucedió. Se cambiaron algunas actividades y se ampliaron variables para poder darle un contenido más específico a los participantes. A meses de concluir nuestra formación profesional nos sentimos en la necesidad de repensar qué tipo de docentes queremos ser. El virus Covid-19 aceleró los cambios que el sistema educativo necesitaba, y dentro de ellos, la necesidad de entender a qué se deben.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2014).** El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Davini, M.C. (2015)** La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (2009)** El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012)** Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama.
- Terigi, F. (2013)** Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

MARÍA PAZ FERREIRA

Profesora de Educación Secundaria en Física. Especialista Superior en Didáctica de las Ciencias Naturales. Técnica en Gestión Empresarial y Administrativa. Diplomada Superior en Evaluación con producción de contenidos. Diplomada Superior en Tecnología de la Información y la Comunicación. Diplomada Superior Universitaria en Gestión Socio-Educativa. Estudiante de cuarto año Profesorado de Educación Secundaria en Economía.

FERNANDO A.F. RIGONI

Profesor de Educación Secundaria en Física. Especialista Superior en Didáctica de las Ciencias Naturales. Diplomado Superior en Evaluación con producción de contenidos. Diplomado Superior en Tecnología de la Información y la Comunicación. Diplomado Superior Universitaria en Gestión Socio-Educativa. Estudiante de cuarto año Profesorado de Educación Secundaria en Economía.



VIRTUALIDAD VERSUS PRÁCTICAS DOCENTES



AUTORES

Andrea Salazar
andreaersalazar@hotmail.com

Victor Silvera
victorhsilvera94@gmail.com

Rocío M. L. Lugin
ensvelsuperior@hotmail.com

Eliana Vauthay
elianvv@hotmail.com



ESCUELA NORMAL SUPERIOR “DR. LUIS CÉSAR INGOLD” DE VILLA ELISA

PALABRAS CLAVE

PRÁCTICA DOCENTE VIRTUALIDAD ESTUDIANTES EDUCACIÓN



Introducción y fundamentación

El recorrido virtual que se presenta a continuación corresponde a la formación docente del Profesorado de Educación Secundaria en Biología. En un contexto de emergencia sanitaria mundial, los educandos no tienen la posibilidad de acceder presencialmente a la institución educativa. Por lo tanto, la modalidad de trabajo consiste en la entrega de un archivo de texto a cada estudiante del nivel secundario, el cual contiene las actividades e información necesaria para su realización. Se añade, además, un video realizado por el mismo practicante, que contiene imágenes, animaciones y explicaciones orales, cuyo fin es facilitar la comunicación y comprensión de los contenidos desarrollados.



Desarrollo o Metodología

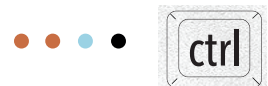
En las últimas décadas, la Biología se ha convertido en una de las ramas más prósperas de las Ciencias Naturales debido al flujo acelerado en el surgimiento de la información. Su enseñanza en la escuela secundaria ha pasado por un proceso de resignificación de los contenidos que se caracteriza por los procesos de construcción y valores culturales pretendidos, que conllevan a nuevas formas de pensar y actuar de los sujetos respecto a la ciencia y sus descubrimientos.

El Diseño Curricular del Ciclo Orientado en Ciencias Naturales, en el espacio curricular de Biología de 6° año, establece que la enseñanza de la evolución de los organismos es fundamental para



RESUMEN

La Escuela Normal Superior “Dr. Luis César Ingold” ha abordado el trabajo de prácticas docentes en un formato virtual como un desafío de enseñanza y aprendizaje. Cuando el 19 de marzo, el presidente de la Nación estableció la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio, la Resolución N°674/20 del Consejo General de Educación dispuso establecer la suspensión de clases en todos los establecimientos educativos de Entre Ríos. En este contexto, el equipo de nivel superior se propuso reimaginar, reinventar los agrupamientos, tiempos y espacios para garantizar los procesos formativos. En la virtualidad, emerge la categoría de ayudadía virtual, que incorpora nuevos formatos organizativos, narrativos y herramientas para enriquecer el proceso de construcción de saberes y el acompañamiento frente al desafío de planificar la enseñanza, con mediaciones pedagógicas a la distancia.



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



comprender la continuidad y cambios de los seres vivos en el ambiente, su intrínseca vinculación con los cambios ocurridos en la Tierra a lo largo de su historia, y cómo el sujeto contemporáneo es el resultado de todos esos cambios. Por ello, posterior al abordaje de teorías y pensamientos evolutivos, como el creacionismo, fijismo y transformismo, se propone a los y las estudiantes ahondar en todas las evidencias que respaldan al proceso de evolución.

Profundizar en las pruebas evolutivas otorga al estudiante un mayor grado de comprensión de las teorías estudiadas previamente. Además, en su conjunto, constituyen un abanico de pruebas que dan soporte a los fundamentos evolucionistas. No obstante, el enfoque de los contenidos no tiene por objetivo exigir a los educandos aceptación total de los mismos, sino generar un espacio de debate donde cada uno pueda elaborar sus propias conclusiones en base a la información aportada.

El material audiovisual elaborado fue cargado en la plataforma YouTube para facilitar su acceso.



Resultados y discusión

Se realizaron grabaciones para recuperar y registrar en cada instancia virtual las experiencias compartidas, propuestas e intercambios que reflejan las tensiones, reflexiones y acuerdos en los aspectos didácticos/disciplinares, transversales, ético-políticos entre los co-formadores, docentes y estudiantes de los profesorados involucrados.

Las producciones fueron compartidas en la web de la escuela y el material de acceso público a través de la plataforma virtual.

Se armó un portafolio digital con los registros virtuales, escritos, fotográficos y/o grabaciones.

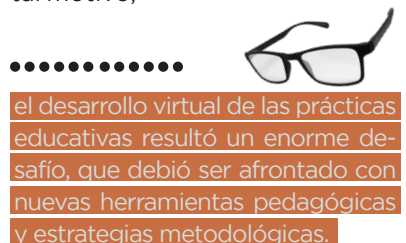
Se organizó un conversatorio de cierre recuperando las voces so-

bre sus prácticas y las experiencias de articulación, de los y las estudiantes y profesores y profesoras del instituto para mejorar las propuestas pedagógicas en cada escuela y en el instituto mismo.



Conclusiones y perspectivas

Las prácticas educativas representan la asignatura más exigente e importante de toda la carrera, dado que otorgan a los futuros docentes las herramientas pedagógicas y metodológicas necesarias para un óptimo desempeño en el campo de la enseñanza. Por tal motivo,



el desarrollo virtual de las prácticas educativas resultó un enorme desafío, que debió ser afrontado con nuevas herramientas pedagógicas y estrategias metodológicas.

El presente trabajo consiguió reafirmar el rol fundamental de las TIC en la educación; todo lo aprendido no debe quedar en el olvido ahora que la presencialidad ha regresado, sino que será momento de llevar al aula todos los conocimientos y habilidades incorporados en la virtualidad.



REFERENCIAS

Anijovich, R. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2013). Formar y formar-se en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

ANDREA V. SALAZAR

Profesora en Biología. Postulada en Investigación Educativa, en Prácticas Docentes, y en Educación Ambiental. Trabaja en la Escuela Normal Superior "Dr. Luis César Ingold" como docente en los espacios de Práctica Docente y de Ecología.

ROCÍO M. L. LUGRIN

Profesora de Tercer Ciclo y Educación Polimodal en Biología. Especialista Docente de Nivel Superior en Enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela Secundaria, y en la Actualización en Prácticas Docentes. Trabaja en la Escuela Normal Superior "Dr. Luis César Ingold" como docente en los espacios de Práctica Docente, Didáctica de la Biología y Educación Sexual Integral.

ELIANA VAUTHAY

Profesora en Ciencias Religiosas y Filosofía. Licenciada en Calidad de la Gestión de la Educación. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Actualización Académica en Práctica Docentes: saberes a construir en la vinculación. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, y en Políticas y Programas Socioeducativos.

VICTOR SILVERA

Profesor de Educación Secundaria en Biología. Actualización Académica en Educación Inclusiva: La Educación Inclusiva en el Aula y en la Escuela. Diplomatura Superior Universitaria en Educación Sexual Integral. Diplomatura Superior Universitaria en Ambiente y Desarrollo Sustentable. Trabaja en la Escuela Primaria NINA N° 12 Juan Bautista Alberdi como tallerista del espacio Vida en la Naturaleza; y en la Tecnicatura Universitaria en Procedimientos y Tecnologías Ambientales, de la UTN, a cargo de la cátedra de Ecología.



ESTRÉS ACADÉMICO, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DEL ISFD “PAULO FREIRE” ASOCIADO A LA PANDEMIA DE COVID-19

AUTORES

Ivana Jürgens
jurgensivana@gmail.com

Andrés D.Pattarone
andrespattarone@gmail.com



INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE “PAULO FREIRE” DE RAMÍREZ



Indicadores iniciales de una realidad que nos interpela

Es indudable el impacto de la pandemia en el campo educativo, situación que generó numerosos interrogantes que todavía no están abordados o aún siguen siendo desconocidos. Nuestro interés se focaliza en uno de ellos, que es el que tiene un impacto significativo en tanto su cualidad multidimensional: el estrés. Consideramos que el planteo de este fenómeno alcanza la intensidad suficiente para influir en las producciones académicas áulicas como en diferentes niveles de la vida institucional (organizativos, funcionales, administrativos, entre otros), lo que nos lleva a trabajar en este proyecto durante el ciclo lectivo 2022.

Es así que en el transcurso de este proceso de investigación nos encontramos no solo con reformulaciones propias de este abordaje post pandemia, sino también con interrogantes que van emergiendo en trayectos que oscilan entre las producciones escritas sobre la temática y la compleja realidad áulica.

Como primera noción, podemos conceptualizar al estrés como la respuesta psicológica, fisiológica o emocional de una persona al intentar adaptarse a presiones, ya sea internas o externas; asimismo pueden generar estrés tanto hechos positivos que exigen un gran cambio o implican algún proceso de adaptación. Barraza (2009, citado por Estrada Araoz, 2021) menciona que dicha variable conlleva a un proceso sistémico con rasgos de adaptación, especialmente psicológico, que se evidencia de manera representativa y suele darse con mayor intensidad en la educación media y aún más en la educación superior.

Numerosos organismos nacionales e internacionales se han involucrado en la observación y prevención en la población, de los malestares y patologías que emergieron durante la pandemia. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) han prestado especial atención en sus numerosos documentos, a la importancia de sostener en términos saludables los factores relativos a la salud mental. La comprensión de este abordaje integral cobra actual relevancia en tanto fenómeno nuevo, siendo las instituciones escolares una de las organizaciones sociales que más necesidad presentan en cuanto al sostenimiento de ambientes de trabajo saludables y productivos.

Estos espacios de estrategias para la salud de los trabajadores de la educación todavía se encuentran bajo la supervisión y orientación de las autoridades de salud pública que dominan por su especificidad un entorno, lenguaje y bagaje de medidas sanitarias que vienen de la mano del modelo médico. Situación obvia en tanto la afectación ha sido en todos los niveles sociales y culturales del mundo.

La necesidad de intervenciones integrales y multidimensionales en tanto procesos de construcción social, se hacen imprescindibles a la hora de pensar la escuela en estos nuevos contextos, aunque este ca-

RESUMEN

Es innegable que la pandemia afectó al campo educativo, situación que generó numerosos interrogantes que todavía no están abordados o siguen siendo desconocidos. La necesidad de intervenciones multidimensionales se hacen imprescindibles a la hora de pensar la escuela en estos nuevos contextos y es por esto que nos propusimos conocer cuál es la percepción de estrés académico de los estudiantes del ISFD “Paulo Freire” durante el ciclo lectivo 2022, luego de haber vivido dos años de pandemia. Si bien este estudio está en desarrollo y mientras trabajamos a fin de conocer los resultados para poder implementar las intervenciones y acciones que sean necesarias, abordar el tema nos permite reflexionar, ponerlo en tensión y de alguna forma, contribuir a no naturalizarlo como parte de esta nueva normalidad.

PALABRAS CLAVE

ESTRÉS

PANDEMIA

CALIDAD DE VIDA



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



mino complejo tiene que iniciarse y sostenerse desde los mismos protagonistas escolares, generando sistemas de autorregulación con el auxilio en red de otros campos del conocimiento relativos a la salud.

En ese sentido, y sin dejar de observar los campos de conocimiento relativos a la salud integral, apostamos a la generación de condiciones y oportunidades multidimensionales para el desarrollo y la calidad de vida de los sujetos, haciendo apertura a las distintas articulaciones posibles entre distintos campos de conocimiento.

Sostenemos, que, durante este período de pandemia, el ámbito educativo fue uno de los espacios sociales en donde más impactaron las exigencias de un cambio y adaptación a los entornos virtuales. La vivencia modificada y dramática de la supresión de lo presencial a favor de lo virtual, requirió no solo una rápida adaptación, sino un intenso esfuerzo para ocupar espacios y desarrollar tareas que no estaban mayormente habilitadas en las instituciones educativas. Esto significó una rápida salida a un mundo que no era el cotidiano, generando un desgaste laboral y relacional que

atravesó tanto a los y las profesionales de la educación, como a los y las estudiantes y sus familias.

En ese sentido, las intervenciones pedagógicas virtuales cobraron relevancia de un día para el otro y se configuró una suerte de vivencia pedagógica donde se aplicaban, y al mismo tiempo se evaluaban distintas modalidades, usos de nuevas herramientas y aplicaciones adaptadas, con el desconcierto de no ver el verdadero alcance y eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo real pasó a ser al mismo tiempo, un ensayo de prueba-error.

A este proceso se sumó otro en el ciclo lectivo 2021: la vuelta a la presencialidad, en el marco de una "nueva normalidad". Situación que acrecentó el esfuerzo del colectivo educativo, en tanto se puso en marcha otro proceso adaptativo, aún con el proceso anterior vigente y sin posibilidad, en muchos casos, de contar con un espacio de elaboración de lo vivenciado. En nuestra institución, lo cotidiano de la trayectoria áulica se vio atravesado por el formato de cursado bimodal, en una dinámica de alternancia de una semana presencial y otra virtual.



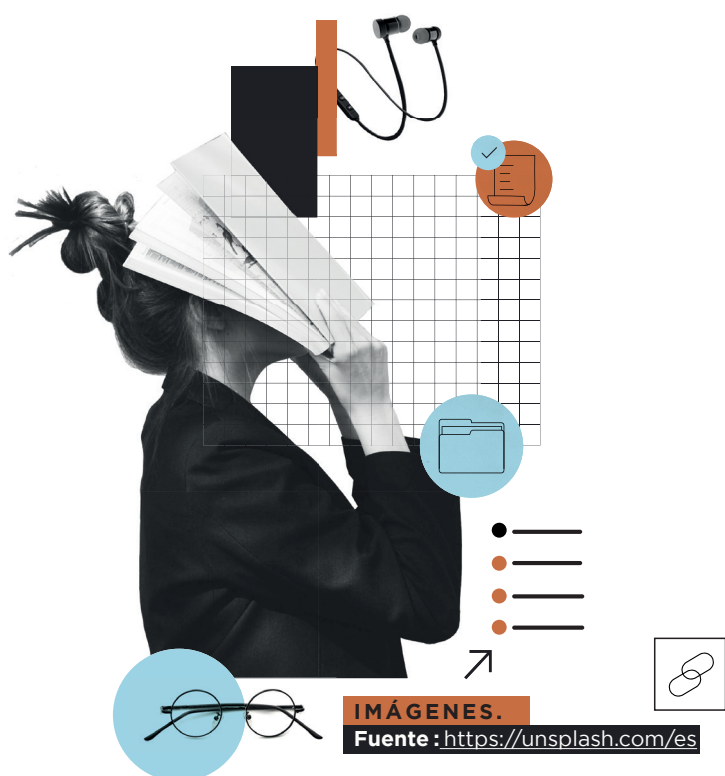
Como consecuencia inmediata de estas implicancias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ejercidas en este contexto de pandemia, en los distintos grupos, pero sobre todo el que comprende a los y las estudiantes, se observaron distintos malestares, a veces indefinidos, que se sucedieron en relación directa a las prácticas educativas y sus correlatos vivenciales.

Las escenas escolares de este tedio trascendieron la mera presencia y, con ello, las producciones de los sujetos y de su subjetividad.

La presencia modificada, aún en la alternancia, puso en cuestión al cuerpo, conmovió lo personal, los vínculos, lo organizacional, interpellando nuestra función docente en sus aspectos más profundos.

El agotamiento y la desorientación no solo vino de la mano de la falta de recorrido áulico en el uso de las TIC (comunicación, confusión temporal virtual-real, inexperiencia en el uso de plataformas, uso masivo de videoconferencias), sino también porque la implicancia subjetiva traspasó y trasladó los límites individuales e institucionales establecidos hacia lugares impensados.

De un día para el otro el conjunto social-educativo fue atravesado por los efectos de una presencia que no pertenecía al hacer cotidiano. Lo virtual se convirtió en una presencia masiva, inespecífica, difícil de ordenar e imposible de prever. La angustia sobreviniente, la irritación, el hastío, el cansancio físico, el desgaste emocional se traducía en comunicaciones, respuestas, interpelaciones, urgencias y otras huellas relacionales, donde obviamente no estuvieron ausentes las alegrías, el alivio, la gratificación, la recreación con sonrisas. En definitiva, el estrés vivenciado fue de tal intensidad que impactó de modo intenso y decisivo en todos los procesos de enseñanza aprendizaje.



IMÁGENES.

Fuente : <https://unsplash.com/es>



Consideramos que ante este estado de situación en tanto salud mental -todavía como proceso en desarrollo- es necesario el inicio de propuestas y aportes a la vida académica áulica, y por extensión, a la vida institucional educativa donde se puedan pensar y generar orientaciones y definiciones que se sostengan en lo estudiado y comprobado de modo científico, con la perspectiva de que estas certezas no revisten un carácter absoluto, sino que significan el inicio seguro para futuras transformaciones, ajustes y desarrollos.

En ese sentido, la pregunta que nos guía es: ¿Cuál es la percepción de estrés académico de los estudiantes de ISFD “Paulo Freire” durante el ciclo lectivo 2022 luego de haber vivenciado dos años de pandemia?

A partir de esto, el objetivo general se orienta a determinar la prevalencia de estrés académico y las estrategias de afrontamiento utilizadas por alumnos del ISFD “Paulo Freire” de la ciudad de General Ramírez durante el transcurso del año lectivo 2022 en el marco de la pandemia por Covid-19.

Los objetivos específicos son: analizar la percepción del estrés académico en relación a la modalidad del cursado: presencial/bimodal, a principio y mitad del ciclo lectivo, describir las dimensiones del estrés percibido por estudiantes, conocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes y analizar si la percepción del estrés se relaciona con el desconocimiento del uso de las herramientas digitales tanto de parte de docentes hacia estudiantes, como del conocimiento y uso que estos últimos tengan de tales instrumentos.

El diseño metodológico es de tipo cuantitativo, no experimental, descriptivo longitudinal y de tipo prospectivo. Se utilizó el “SISCO Inventario de Estrés Académico” diseñado por Barraza (2021) que consta de 4 dimensiones: nivel de estrés autopercebido, agentes estresores, síntomas del estrés:

reacciones psíquicas, físicas y comportamentales y estrategias de afrontamiento ante el estrés.

Si bien aún no contamos con los resultados finales del estudio a partir de los cuales se podrá valorar y realizar abordajes e intervenciones específicas, consideramos importante poder reconocer el estrés como problemática cotidiana que nos interpela en estos tiempos de cambio.



Como comunidad educativa nos es necesario reconocer no sólo el estado actual de la salud mental personal y grupal, sino también las posibilidades de influencia en la calidad de vida y bienestar de cada estudiante.

siendo ésta una condición necesaria para seguir avanzando en el cumplimiento de las intervenciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la menor interferencia posible.

Así, y mientras transcurre esta investigación, poder detenernos a reflexionar sobre el modo en que se presenta el estrés en la vida académica es fundamental, ya que al nombrarlo podemos reconocerlo, validarlo a fin de afrontarlo y sobre todo, no naturalizarlo como parte de esta nueva normalidad.



REFERENCIAS

Estrada Araoz, E. G., Mamani Roque, M., Gallegos Ramos, N. A., Mamani Uchasara, H. J. y Zuloaga Araoz, M. C (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica; 40(1): 88-93.

IVANA JÜRGENS

Licenciada en Psicología. Profesora Universitaria en Psicología. Docente universitaria. Directora y metodóloga de numerosas tesis de grado. Diplomada Universitaria en Autismo. Posgrado Superior universitario en Neurorehabilitación cognitiva. Miembro del Comité Evaluador de Tesis de Grado. Autora y expositora de diversas publicaciones científicas en salud, rendimiento académico, metodología del trabajo científico y el trabajo de investigación, entre otros temas relacionados. Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Metodología del Trabajo Científico, y Profesora Adjunta de Estadística.

ANDRÉS D. PATTARONE

Licenciado en Psicología. Profesor en Ciencias Religiosas. Docente de Nivel Superior. Especialista Superior Universitario en Informática Educativa, Diplomado Internacional en Psicología Jurídica y forense. Responsable del Área de Psicología Institucional en escuelas secundarias. Coordinador y disertante de numerosos cursos de capacitación para docentes en temáticas como: Malestar y Salud Mental, Gestión Educativo, TIC, Entramados vinculares, Infancia y Adolescencia.





TRANSICIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA: NARRATIVAS DE INGRESANTES AL PROFESORADO DE MATEMÁTICA

 INSTITUTO SUPERIOR DIAMANTE

AUTORES

Zulma Lenarduzzi
zlenarduzzi@gmail.com

PALABRAS CLAVE

EXPERIENCIA

TRANSICIÓN

TRAYECTORIA

RELATOS DE ESTUDIANTES

“(...) en mi casa en el 2020 no tenía Internet propio, por lo tanto, me tenía que ir a la plaza principal... que hay wifi gratis”.
(Mónica)

“Mi vida diaria cambió drásticamente al estar sentado enfrente de mi computadora todo el día, prácticamente”.
(Fernando)

“Realicé la mudanza tres días antes de la pandemia, pasé por un año muy complicado tanto en lo económico como emocionalmente. Las preocupaciones eran cada vez más fuertes, todos aquellos proyectos comenzaron a desmoronarse”.
(Betina)

RESUMEN

En el presente artículo analizamos las transiciones al Profesorado de Educación Secundaria en Matemática en el contexto de emergencia sanitaria en un ámbito institucional específico: el Instituto Superior de Diamante (ISD, Entre Ríos, Argentina) privilegiando la perspectiva de un sujeto en particular: las y los ingresantes.

El escrito se inscribe en una investigación más amplia titulada “Transiciones y trayectorias de las/os estudiantes de primer año de los Profesorados en Educación Secundaria de Lengua y Matemática del Instituto Superior de Diamante. Efectos y alteraciones en tiempos de pospandemia”. La misma fue desarrollada en el marco de las convocatorias de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación, juntamente con las profesoras Andrea Ferrera, María del Carmen Ledesma, Natalia Álvarez, Yamina Zárate, la graduada María Alejandra Ayelén Rivero y la estudiante Griselda Mabel Gutiérrez. Los objetivos generales de la pesquisa fueron los de analizar las transiciones y las trayectorias de las y los estudiantes de 1º año que ingresaron en 2021 y generar conocimiento relevante para el desarrollo de políticas institucionales que contemplen las particularidades y complejidades de dichas transiciones y trayectorias. En la investigación, inscripta en un paradigma cualitativo, precisamos la multiplicidad de aspectos intervinientes en las transiciones y trayectorias, así como la variedad de significados que los sujetos les atribuyen. Las principales técnicas de obtención de la información para abordar el objeto de estudio fueron el cuestionario, la narrativa y el grupo de discusión.

El artículo se divide en cinco apartados. En el primero, incluimos una breve introducción en la que presentamos el tema y su importancia en el marco de la Orientación Educativa, Vocacional y Ocupacional. En el segundo, exhibimos las bases teóricas acerca de las categorías conceptuales de transición, elección y proyecto de vida, así como la opción metodológica de la narrativa para indagar las experiencias estudiantiles. Posteriormente, exponemos los principales resultados identificando ciertas dimensiones de la experiencia de transición: en el tercer acápite sobre la experiencia escolar y académica previa al ingreso a la carrera del Profesorado en Matemática; en el cuarto sobre las situaciones laborales, familiares y migratorias de las y los estudiantes y en el quinto, sobre las razones de elección de la carrera de nivel superior.

A modo de introducción

Los fragmentos de relatos de estudiantes del epígrafe dan apertura al tema de este escrito: las transiciones en tiempos de pandemia desde las voces de las y los ingresantes al Profesorado de Matemática.

El tópico en cuestión resulta de interés cognoscitivo con implicancias de envergadura en las intervenciones de Orientación Educativa, Voca-



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



cional y Ocupacional. Ciertamente, la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores constituye un momento relevante, debido a que la elección se juega de manera significativa en la vida de los sujetos teniendo en cuenta los cambios acelerados que recorren el siglo XXI.

A su vez, el ingreso a las carreras de nivel superior es un aspecto sustancial en las transiciones que realizan las y los estudiantes. Sin dudas, comenzar los estudios terciarios involucra la toma de una serie de decisiones que implican contemplar tanto aspectos personales como contextuales.

Asimismo, el primer año de cursado suele ser crucial en la continuidad o en el abandono de la carrera elegida. La construcción del oficio de estudiante de nivel superior conlleva una serie de aprendizajes que suponen un pasaje de la cultura del nivel secundario a la de los estudios terciarios.

También adquieren importancia los sucesivos cambios de carrera en el nivel superior, la suspensión de los estudios de modo temporario o definitivo y el retorno a los mismos, lo que evidencia el tránsito por nuevas/otras transiciones y la construcción de trayectorias discontinuas.

De manera que, terminar la escolaridad secundaria, cursar carreras terciarias y universitarias y afrontar cambios laborales, familiares e inmigratorios en el año 2020, presenta ciertas peculiaridades que hacen de las transiciones un motivo de interés investigativo. En efecto, a un mundo desconcertante y ambivalente ya existente, se añade el contexto de pandemia a nivel mundial, que ha colocado a la educación como una esfera de la sociedad sujeta a cambios apresurados en el marco de profundas

“desigualdades estructurales y dinámicas” (Fitoussi & Rosanvallon, 1997).

La enseñanza virtual adquiere protagonismo en tiempos de cuidado de la salud en los que el espacio de lo público queda suspendido. La escolarización queda mediada en el hogar dentro de coordenadas

en las que la brecha digital se hace visible, en términos de acceso, de disposición y de uso de dispositivos digitales (Becerra, 2018). Se trata de una virtualización forzada de la enseñanza, en la que un numeroso grupo de adolescentes, jóvenes y personas adultas fueron convidadas de piedra.

Como parte de una investigación más amplia, en este escrito exhibimos el análisis de las narrativas de las y los ingresantes al Profesorado de Matemática, considerando dimensiones significativas de los procesos transicionales.



Transiciones, elecciones y proyectos: narrar la propia experiencia.

Las transiciones son momentos esenciales en la elaboración del proyecto de estudio, profesional y vital de las personas pues presentan situaciones y experiencias nuevas que llaman al cambio y, en su faceta educativa, son parte de un proceso que está inherentemente ligado a la vida académica del alumnado. Pueden ser predecibles o no, positivas o negativas, aceptadas voluntariamente o no previstas, graduales o repentinas. Aunque no se puede afirmar que exista una definición universalmente aceptada, sí hay cierto consenso en considerar la transición como un fenómeno multifacético que implica una serie de interacciones y procesos a lo largo del tiempo. Así, Schlossberg (1984) conceptualiza la transición como un hecho, acontecimiento o situación que produce una transformación en la comprensión de sí mismo y del entorno.

Dicho término se asocia al cambio, presume experiencias tanto individuales como sociales y supone enfrentar desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo y los contextos de aprendizaje.

Ciertamente, si se contemplan los escenarios sociales en los que se producen las transiciones, se pueden identificar al menos dos modos de entenderlas. En un sentido tradicional, las transiciones revisten un carácter lineal, pro-

gresivo y continuo, dado que se despliegan en escenarios sociales estables. Se trata de pasajes o saltos de una institución a otra, como un proceso temporal que se abre al terminar un ciclo educativo. De manera que:

“La meta prefijada de antemano unifica la trayectoria entera, integrándola en un todo continuo y le aporta significación” (Rascován, 2013: 246).

Sin embargo, una de las características de la estructura social actual es la complejidad de roles profesionales, familiares y sociales, lo que produce un desdibujamiento del ciclo vital (Castells, 1997). Fracturado el patrón de ciclo vital, sin reemplazarlo con otros procesos secuenciados, los itinerarios son cada vez más complejos. En consecuencia, las transiciones son numerosas, diversas e imprevisibles.

Por lo tanto, las transiciones adquieren nuevas particularidades en escenarios sociales signados por la incertidumbre: son más dinámicas, abiertas y discontinuas. Aspectos de contingencia, reversibilidad y falta de predictibilidad marcan, hoy en día, las transiciones de los sujetos. En un contexto cambiante, incierto, tecnologizado e individualizado, la diferenciación social se amplía, produciéndose nuevas formas de desigualdad.

Las transiciones, entonces, constituyen puntos de un itinerario que no se configuran integradamente. De modo que un segundo sentido que reconoce los rasgos de época considera la idea de trayectorias transicionales en la que se entrecruza la sucesión y la simultaneidad. En efecto, se trata de comprender que las transiciones pueden contemplarse como

“trayectos en sí mismos y no necesariamente como pasaje” (Rascován, 2013: 249).

Adolescentes, jóvenes y personas adultas se insertan en un contexto social y cultural de permanentes cambios económicos, tecnológicos, educativos, lo cual supone situarlas/os en una realidad de futuro incierto e inestable, donde

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



se incluyen diversas dimensiones que van a influir sobre sus elecciones vocacionales. Ellas y ellos se encuentran en un momento bisagra en su vida, en el que la construcción de un proyecto de estudio o trabajo no resulta fácil, ya que los tiempos son altamente personales (Aisenso, 2007). De modo que puede no coincidir el tiempo singular para el armado del proyecto con los tiempos externos, más aún cuando se ven alterados con la situación de pandemia.

En este aspecto, actualmente la escuela secundaria es un paso necesario, aunque no siempre suficiente para concretar los planes futuros. De ahí que, siguiendo a Rascován (2016), “**lo vocacional**” implica una problemática existencial en la que el individuo es interpelado acerca de la pregunta sobre “**qué hacer en la vida**”. En relación con esta cuestión, Guichard (1995) plantea que el proyecto de vida implica una relectura del pasado y del presente a partir de la reflexión. Por eso, no se reduce a una idea vaga, sino que requiere considerar la intención y la estrategia. El mismo puede cambiar a lo largo del tiempo y, en la actualidad, el proyecto se define con cierta imprecisión y entraña una constante reelaboración y nuevos comienzos.

En el marco de un futuro sombrío, en que las nuevas generaciones tienden a concentrarse en el presente, la construcción de proyectos vitales, entre ellos los de estudio de nivel superior, requieren ser pensados en el ámbito de una trama colectiva y una subjetividad contextualizada (Rascován, 2020), que toma una fisonomía particular en tiempos de pandemia, debido a sus características de incertidumbre, cambios repentinos y falta de andamiajes sobre los cuales bosquejar tales proyectos.

Para abordar las transiciones de las y los estudiantes,



consideramos relevante recuperar sus experiencias, las cuales nos aproximan a sus propias percepciones y representaciones acerca de las transiciones en

el contexto de pandemia: cómo han sido sus vivencias, qué cambios tuvieron que atravesar, cuáles fueron sus posibilidades de afrontarlos, cómo se posicionaron ante los diversos desafíos implicados.

En la investigación, de corte cualitativo, las experiencias de las y los ingresantes adquiere relevancia teórica y metodológica, por eso recurrimos a la narrativa como una forma discursiva privilegiada para comprender las interpretaciones de los sujetos sobre sí mismos (Teixeira y Pádua, 2006).



Se trata de diez narrativas escritas por Mónica, Fernando, Silvana, Carina, Sergio, Leonor, Silvia, Lilitiana, Betina y Rita, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 30 años.

En esta indagación, identificamos ciertas dimensiones de las experiencias narradas: la experiencia escolar previa, las situaciones laborales, familiares y migratorias y las razones de elección de la carrera de nivel superior.



Estudiar en tiempos de pandemia: trayectorias escolares y académicas previas

Mónica es la única ingresante al Profesorado de Matemática que ha cursado la escuela secundaria en 2020, de la cual egresó con el mejor promedio y sin adeudar materias. Comenta su situación escolar en el contexto rural en que vivía:



Fue bastante atípico para mí... Lo que son los programas para realizar trabajos en la plataforma virtual jamás los habíamos visto en la escuela, sólo en 5º año vimos lo que era Word, Excel, Power Point, pero muy por encima. Por este caso, cuando nos sacan las clases presenciales quedamos en el aire y re perdidos, más aún, siendo una escuela de campo, que nunca tuvimos mucho acceso a Internet.

Alude a los obstáculos que se le presentaron en el cursado de su escolaridad, dando cuenta de la situación económica de su familia, así como de la localización geográfica rural en que se encontraba.

Ella expresa:

...en mi casa en el 2020 no tenía Internet propio, por lo tanto, me tenía que ir a la plaza principal... que hay wifi gratis, esto lo hacía día por medio para bajar la tarea o subirla. Hoy en día, con el esfuerzo de toda mi familia pudimos colocar nuestro Internet propio, para poder continuar con mis estudios.

Resalta en su relato las condiciones de estudio, dando cuenta de la brecha digital en términos de acceso a Internet, viviendo alejada de la ciudad. Aún así, buscó alternativas para la realización de las tareas escolares, básicamente preguntando a otras personas con conocimientos acerca del manejo de programas y herramientas tecnológicas, logrando sortear estos escollos. Resulta elocuente su descripción acerca del tipo de propuesta de enseñanza: “...los profesores no se tomaron el tiempo de enseñar o de explicar los temas, ellos enviaban los textos y las actividades, nosotros las realizábamos, las enviamos y ya, nunca tuvimos un examen en todo el año”, señala. En este aspecto, advierte que estos abordajes incompletos de las materias y la poca preparación en la escuela secundaria pueden influir en el cursado y en su desempeño académico en el nivel superior.

A diferencia de Mónica, cuya transición se caracteriza por un paso sucesivo y transitivo de la escuela secundaria al nivel superior, Fernando, Silvana, Carina y Sergio han transitado por una carrera terciaria o universitaria en el 2020, presentando transiciones discontinuas y fragmentarias. Fernando había comenzado a cursar Programación de Sistemas, ca-

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



rrera que no finalizó. Luego, inicia el Profesorado de Matemática, y lo retoma en 2021.

Lo recuerda del siguiente modo:

En la primera semana de clases mi vida cotidiana era normal, llevaba mate al colegio para entablar conversaciones y lograr amistad con mis nuevos compañeros de curso. Ahora, ya para la segunda semana pasó lo peor, en las noticias estaban dando que un hombre había contraído Covid-19... El lunes consiguiente al comunicado del Ministerio de Salud fui comunicado por el instituto de las malas noticias, que todo iba a ser virtual. Con el nuevo campo virtual... listo para las clases virtuales empecé a entregar trabajos y completar presentaciones en ese entorno. Mi vida diaria cambió drásticamente al estar sentado enfrente a mi computadora todo el día prácticamente...

Al igual que Fernando, Silvana y Carina, comienzan a cursar el Profesorado de Matemática en 2020, pero interrumpen sus estudios por motivos diferentes. Él porque debe asistir a sus abuelos enfermos y ellas porque no entendían la lógica de la enseñanza virtual y el funcionamiento del entorno. De todos modos, retoman sus estudios en el año 2021, persistiendo en sus metas académicas.

En tanto, Sergio recuerda las exigencias del nivel secundario dado que tenía el objetivo de obtener una beca nacional. De hecho, la consigue y continúa estudiando el Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural, carrera que abandona dado que se le presenta la oportunidad de mudarse a su ciudad natal. Seguidamente, decide continuar el Profesorado de Educación Primaria en su localidad y trabajar paralelamente. Los cambios laborales sumados a sus actividades culturales llevaron a Sergio a dejar sus estudios terciarios.

Después, comienza a cursar el Profesorado de Música -carrera que considera de su agrado- a la vez que se desempeña en trabajos provisorios. No obstante, la pandemia provoca una serie de cambios en su vida: laborales, de estudio, de mudanza.

Así lo comenta:

Llegó la pandemia, cerraron un montón de lugares, dentro de los cuales en los que laboraba. Las clases del Profesorado de Música se suspendieron también así que tuve que optar por mudarme, ya que había un impuesto muy alto por pagar. Tuve la suerte de tener a mi vieja viviendo en la misma ciudad, así que tomé la alternativa de vivir un tiempo con ella; pero aún así se hizo muy difícil económicamente. Después de un tiempo, por situaciones laborales y teniendo materias de 2° y 3° aprobadas en el Profesorado de Música, tuve que mudarme a Diamante.

Sergio cursa el Profesorado de Matemática como cuarta opción de carrera, luego de otros intentos por la formación docente, presentando numerosas transiciones educativas que, en determinados momentos, alternan la condición de estudio y de trabajo.

Transitar el contexto de emergencia sanitaria: cambios familiares, laborales y migratorios.

Otras ingresantes al Profesorado de Matemática han vivenciado el contexto de pandemia con otras particularidades: no estaban cursando la escolaridad secundaria ni tampoco carreras terciarias/universitarias. Se trata de Leonor, Silvia, Liliana, Betina y Rita.

Es la situación de Leonor, quien se propuso transitar la cuarentena "de modo normal", manteniendo su vida laboral, familiar y recreativa.

Ella refiere:

Mi vida cotidiana en el año

2020 en tiempos de pandemia traté de llevarla normalmente como si nada estuviera pasando, me establecí horarios de rutina con actividades diarias, como haciendo ejercicios en casa, hacer las labores del hogar, socializar con mi familia ya que nos hablábamos muy poco y no compartíamos nada. Me dedicaba a ayudar a mis hermanos con sus estudios virtuales. Trabajaba y sigo trabajando en limpieza de casas y cuidado de ancianos, por más que estemos en épocas de pandemia uno se la tiene que seguir buscando, más con estos días difíciles para algunos.

Contrariamente al relato de Leonor, Silvia describe su vida cotidiana como "muy dura". Explica esta situación en relación con sus responsabilidades como madre de cinco hijos, cuatro de quienes cursaron su escolaridad primaria de manera virtual, lo que implicó ocuparse de su acompañamiento escolar mediante llamadas telefónicas, mensajes y videollamadas. Para Liliana, la pandemia también significó afrontar cambios, entre ellos la pérdida de su trabajo -el cuidado de una anciana que fallece-, los problemas de salud, el sufrimiento por no poder ver a sus seres más cercanos y las dificultades para que su hijo permaneciera en su casa. Sin embargo, contó con la ayuda de su familia, aunque describe ese contexto como "una vida fuera de lo normal".

Betina, por su parte, se muda de Rosario a Diamante en 2020 por motivos relacionados con la disconformidad con su empleo, la lejanía de su familia y ciertas complicaciones de riesgo en la crianza de su hijo en el entorno en el que vivía.

Así lo detalla:

Realicé la mudanza tres días antes de la pandemia, pasé por un año muy complicado tanto económico como emocionalmente, las preocupaciones eran cada vez más fuertes, todos aquellos proyectos comenzaron a desmoronarse. Me

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



encontré sin trabajo, ya que tuve que renunciar a mi empleo para poder emprender este nuevo camino, con todos los altibajos que implica mudarse a otra ciudad, abandonar el hogar en busca de otro, los vínculos que uno había formado en aquella ciudad, los amigos y sin poder salir por la cuarentena obligatoria.

Rita, tal como Betina, emigró de su ciudad natal hacia Diamante. Durante los años que vivió en Salta realizó el Ciclo Básico Común de Contabilidad en la universidad, dejó dicha carrera y se inclinó por la Tecnicatura en Educación Psicomotriz que cursó tres años y abandonó. Posteriormente, estudió dos años peluquería y luego una serie de cursos de menor duración (auxiliar perito judicial en criminalística y secretariados). Con respecto a su traslado a Diamante,

enuncia lo que sigue:

Yo llegué el 13 de marzo, esa misma tarde se suspenden los servicios de transporte de larga distancia, iniciando un período llamado cuarentena. Aquí no tengo familia directa, solamente mi novio y demás familiares de él. Iniciando el mes de mayo su padre sufre un preinfarto... En el mes de junio se enferma la hija de mi novio... Luego de nervios, susos, preocupaciones y angustias se encuentra nuevamente toda la familia reunida en casa.

De manera que los problemas de salud y los fallecimientos de personas cercanas fueron parte de su transición en el período de pandemia, además de tener que afrontar una situación económica adversa, iniciando un emprendimiento de publicidad digital.

Estas estudiantes, todas mujeres, han enfrentado transiciones en las que predominan algunas dimensiones sobre otras (familiares, laborales, de migración) y algunas de ellas han tenido que realizar procesos de adaptación complejos, especialmente en lo que atañe a las situaciones de Silvia, Liliana, Betina y Rita.



Elegir carreras de nivel superior: entre los obstáculos y las posibilidades

La mayoría de las y los ingresantes al Profesorado de Matemática han transitado por otras carreras y en algunos casos, han postergado ciertos anhelos.

Entre quienes barajaron otras opciones encontramos a Mónica, quien consideró como primera elección Gendarmería y luego el Profesorado de Química, aunque no pudo efectivizarlas por razones económicas. También de Fernando al contemplar la preferencia por Inglés y de Carina por Economía, pero ambas carreras implicaban el traslado a otra ciudad. Leonor, por su parte, consideró una variedad de estudios de nivel superior: Diseño Gráfico, Profesorado de Artes Visuales, Criminalística, Profesorado de Educación Física y Maestra de Nivel Inicial. No pudo realizarlas, debido a cuestiones económicas, de modo similar a Silvia, quien aspiraba ingresar a Criminalística y Criminología, pero debe abocarse a la crianza de sus hijos. Betina, a su vez, sopesó en una primera instancia estudiar Administración de Empresas, puntualizando con posterioridad las opciones de Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Economía, aunque no pudo concretarlas.

Hay estudiantes que abandonaron carreras luego de haberlas cursado varios años. Es el caso de Fernando quien desistió de Programación de Sistemas después de un cursado de tres años y medio y de Sergio que estudió los profesados de Educación Primaria con Orientación Rural, de Educación Primaria y de Música, abandonando este último luego de haber aprobado materias de 2º y 3º año. Rita, por su lado, transitó por dos carreras, Contabilidad y Tecnicatura en Educación Psicomotriz, aunque no las continuó. Distinta fue la situación de Liliana que había intentado ingresar a la Policía y no lo logró. Algunas de las ingresantes reconocen las posibilidades de comenzar esta carrera en términos de una “opción viable” (Mónica), de su localización en Diamante (Carina) y

de la oportunidad de obtención ingresos económicos al finalizarla (Silvia).

Liliana y Silvia, en otro orden de ideas, continúan estudiando para “ser alguien en la vida”, tal como lo expresan.

La mayoría alega estudiar el Profesorado de Matemática debido al gusto por la “materia” y los números, así como por el buen desempeño en su aprendizaje en los anteriores niveles educativos. Tres de las estudiantes mujeres hacen referencia a la afición por la docencia, la enseñanza de la matemática y la interacción con estudiantes en el aula. Sólo una ingresante la visualiza como una “vocación” a la vez que una “necesidad”.



Conclusiones: transiciones diversas y múltiples transiciones

Las transiciones de las y los ingresantes al Profesorado de Matemática son heterogéneas: sólo una de las alumnas presenta una transición continua. El resto, exhibe transiciones discontinuas.

Para quienes transitaban el último año de la escuela secundaria y el 1º año u otros de la universidad/instituto, el cursado virtual constituyó una dificultad, sea por la falta de acceso a Internet, por la ausencia de entendimiento de la enseñanza virtual, o por la poca adaptación activa a las particularidades de los entornos virtuales. Pero, además, en el grupo de ingresantes que han cursado previamente una carrera terciaria se suman las enfermedades de familiares cercanos a quienes deben asistir y, en un caso, la mudanza de una ciudad a otra. Entre quienes no cursaban ni en el nivel secundario ni en el nivel terciario/universitario en 2020, se advierten distintas situaciones de cambio en la cotidianeidad: pérdida laboral, renuncia al trabajo, problemas de salud propios y de familiares, fallecimientos de personas a cargo y sostén de las tareas escolares virtuales de niñas y niños.



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

En este grupo de ingresantes sobresalen las migraciones, sean de una ciudad a otra en la provincia de Entre Ríos, sean de una provincia a otra dentro del país. En esta última situación las transiciones son múltiples (Guichard, 2002). La migración supone afrontar transiciones personales, familiares, vinculares, laborales, geográficas, por lo que, los procesos de adaptación a los nuevos entornos son multidimensionales, más aún en un contexto de pandemia. A su vez, estos procesos conllevan pérdidas, pero también la habilitación de otras posibilidades. Si bien se puede pensar que algunas de esas migraciones han sido previstas, lo que tiene un carácter repentino es la situación de pandemia de Covid 19, por lo cual su complejidad se profundiza.

En el marco de esta pluralidad de transiciones, el Profesorado de Matemática no constituye una primera elección para las y los ingresantes. La mayoría ha previsto la continuación de otras carreras, aunque no ha podido hacerlo, algunas/os han comenzado y abandonado estudios superiores, otras/os han iniciado el Profesorado de Matemática, lo interrumpieron y volvieron a cursarlo.

En la decisión de estudiar el Profesorado de Matemática, sin embargo, se advierte una convergencia de factores objetivos y subjetivos. Entre los primeros cobra relevancia la ubicación geográfica de la carrera dada la imposibilidad económica de estudiar en otras ciudades, la oportunidad de estudiar y criar a sus hijas/os al mismo tiempo, la posibilidad de inserción laboral futura. Entre los factores subjetivos, tienen preeminencia el gusto por la matemática y los números, asociado a la importancia de ciertas figuras de profesoras/es que han dejado huella por su modo de enseñar, la "vocación", el interés por la docencia, la incursión en algunas prácticas de preparación de estudiantes en esta disciplina. Es dable recalcar que algunas estudiantes muestran su preocupación sobre la organización de los tiempos para el cursado y el estudio como un inconveniente, debido a las responsabilidades laborales y de cuidado de sus hijas/os, particularmente en

el caso de las estudiantes mujeres. En este aspecto, tal como se sostuvo en el estudio coordinado por Lenarduzzi (et al., 2019), el Profesorado de Matemática mantiene su carácter feminizado, con predominio de estudiantes mujeres.

La mayor parte de la población estudiantil remite a un perfil de ingresante no tradicional, siguiendo el planteo de Bean y Metzner (1985) (citado por Troiano, Sánchez-Gelabert, Torrens, Elias y Daza, 2019). Se trata de alumnas/os adultas/os, que trabajan o buscan trabajo, que son madres y tienen a su cargo el trabajo de cuidados, que han concluido hace más de dos años o una década la escuela secundaria, que han comenzado y abandonado carreras universitarias y terciarias previas. Son estudiantes de tiempo parcial, situación que precisan sostener durante el cursado de la carrera, debido a las dimensiones que deben priorizar en sus trayectorias vitales, principalmente familiar y laboral. Sus transiciones pueden considerarse dinámicas, abiertas y discontinuas. Sin embargo, dichas características remiten a determinantes estructurales que condicionan las oportunidades vitales, las motivaciones y las expectativas de las y los ingresantes, debido a las particulares condiciones materiales y simbólicas de vida que los tiempos de pandemia visibilizan, profundizando las desigualdades estructurales, además de las desigualdades de salud, de género, geográficas, generacionales, así

ZULMA LENARDUZZI

Licenciada en Ciencias de la Educación. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías. Diplomada en Orientación Vocacional y Ocupacional. Especialista en Investigación Educativa. Doctora en Educación. Profesora universitaria ordinaria en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Profesora en la Facultad de Ciencia y Tecnología y en la Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales (UADER). Investigadora en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF). Profesora y coordinadora de proyectos de investigación en el Instituto Superior de Diamante (ISD).



REFERENCIAS

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Coords.), *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional* (pp. 71-95). Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.

Becerra, M. (2018). Entrevistado por Fabio Tarasow. Diplomatura en Educación y TIC. Argentina: FLACSO.

Castells, M. (1997). La era de la información. La sociedad red. Vol 1. Barcelona: Alianza editorial.

Fitoussi, J. & Rosanvallon, P. (1997) La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires: Manantial.

Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona: Leartes.

Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en Orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En Aisenson, Diana y Equipo de Investigaciones en Psicología de la Orientación. *Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes.* Buenos Aires: Eudeba.

Lenarduzzi, Z., Ferreyra, A., Alonso S., Zárate, Y. & Rivero M. A. (2019). Informe final de investigación: Trayectorias de estudiantes de las carreras de Profesorado en Educación Secundaria de Lengua y Matemática en el Instituto Superior de Diamante. Un análisis desde el enfoque de género. Instituto Superior de Diamante. Diamante. Entre Ríos

Rascován, S. (2013). Los caminos de la vida. En Korinfeld, Daniel, Levy, Daniel & Rascován, Sergio. *Entre adolescentes y adultos en la escuela.* Buenos Aires: Paidós

Rascován, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Buenos Aires: Paidós.

Rascován, S. (2020). Orientación y -Teixeira, I. & Pádua, K. (2006). *Virtualidades e alcances da entrevista narrativa.* Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Torrens, D., Elias, M. & Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica. En Figueroa Gazo, P. (ed.). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad.* Barcelona: Laertes.



EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE E INVESTIGACIÓN: (DE)CONSTRUYENDO GÉNEROS, CUERPOS Y CORPOREIDADES EN PANDEMIA



AUTORES

Martiniano Blestcher
martinianob@hotmail.com

María V. Poletti
victoriapoletti@gmail.com

María Á. Sánchez
maria26angeles07sanchez@gmail.com

Maricel C. Boggia
maricelboggia@yahoo.com.ar

María I. Benedetti
isabelbosich@gmail.com

PALABRAS CLAVE

TRAYECTORIAS

EXPERIENCIAS FORMATIVAS

PRÁCTICAS SITUADAS



RESUMEN

El presente artículo deviene de los proyectos de investigación desarrollados durante los ciclos lectivos 2020 y 2021 desde el IES Paraná, con el apoyo de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de Entre Ríos. Éstos se imbrican en una línea investigativa iniciada en 2018 sobre supuestos y prácticas de género con hincapié en las masculinidades, cuyo marco referencial es la Educación Sexual Integral y los Derechos Humanos en el ámbito de la Educación Física.

Entendiendo que la escuela y el deporte son agentes de socialización que contribuyen a la producción de subjetividades y constituyen espacios de transformación cultural, identificamos un campo de tensión y disputa de sentidos en relación a desigualdades de género que, mediante representaciones, hábitos y prácticas, reproducen -consciente e inconscientemente- desigualdades, discriminación y violencia. Para atender a esta problemática, en un contexto signado por procesos sociales complejos, donde los efectos de la pandemia del Covid-19 a nivel global y local han impactado al sistema educativo, nos focalizamos en las trayectorias escolares y deportivas previas de los y las estudiantes del último año del Profesorado de Educación Física del IES Paraná, para relacionarlas con sus experiencias formativas y prácticas situadas actuales, desde una perspectiva de género, en orden a la construcción de masculinidades en el ámbito del deporte. Estas investigaciones, de corte cualitativo, se centraron en entrevistas en profundidad y grupos de discusión con los y las estudiantes involucrados para reconstruir y resignificar sus historias de vida, desde una etnografía enriquecida con el aporte de docentes disciplinares involucrados en estos procesos de formación superior.

En este sentido, consideramos al género como una “**fantasía dentro de una fantasía**” (Butler, 2002) que actúa arbitrado por relaciones de poder (Butler, 2007): como capacidad de las personas y grupos de provocar la obediencia de otras personas o grupos incluso en contra de su voluntad y al margen de la legitimidad y/o justicia de tal ejercicio, estableciendo de asimetrías socialmente arraigadas. Así, desde una perspectiva estructural, el privilegio masculino se garantiza precisamente porque el género se ha convertido en un elemento clave de la organización social y se despliega y reproduce simplemente poniendo en marcha procedimientos institucionales de rutina. Consecuentemente, atendiendo a la construcción social del género y sus manifestaciones concretas en relación a las “performances” establecidas, consideramos importante recuperar las experiencias de los y las estudiantes en su relación con las prácticas deportivas (escolares y no escolares) desde una mirada compleja que incluya esta perspectiva como variable dentro de las lógicas de intercambio social y político.

(Re) Construir trayectorias y prácticas

En la experiencia que comenzó en el año 2018 -y que continúa en la

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



actualidad- de investigar acerca de la Educación Física en la escuela, nos interpelaba rastrear la invisibilización del cuerpo en el juego dicotómico propio de la modernidad y la precipitación necesaria de ciertas categorías en los imaginarios de quienes encarnan las prácticas concretas de la Educación Física, las prácticas situadas. Particularmente por ser la asignatura en la que el cuerpo se pone en juego con mayor presencia en el currículum, y los docentes a cargo (a partir de sus supuestos y prácticas pedagógicas) pueden constituirse en actores clave de subjetivación de los y las estudiantes.

Ya desde el punto de partida que indaga en los supuestos de las prácticas escolares situadas, hubo un interés específico desde la perspectiva de género en reconocer que este último y el cuerpo son categorías sociales y culturales: indefectiblemente cuando hablamos de género nos referimos a una identificación, una fantasía dentro de una fantasía, que se articulan en lo que se denomina performance. Hay un interés definido en reconocer que el sexo sería un efecto performativo de los discursos modernos donde se han inscripto ilusiones acerca de la identidad y visiones de género reificadas que sustentan y afianzan el poder. Al respecto, Butler (2002) sostiene que los discursos construyen con fuerza performativa las subjetividades sexuadas. Las prácticas discursivas crean realidades que se proponen retroactivamente como origen de los discursos de los que son producto.

Así se construyen configuraciones genéricas que, a través de la repetición ritualizante, se afirman como atributos sustanciales del ser, cuando son efectos de poder configurados históricamente y naturalizados. Construcción que sugiere que ciertos cuerpos, gestos, gustos, prácticas son correctos y define a aquellos que no responden a los atributos esencializados

bajo las categorías de anormales, raros, o abyectos. De modo que se elabora una ficticia verdad del sexo en tanto naturaleza anterior a la cultura. Esta construcción de géneros opuestos opera como un régimen de poder que encapsula, disciplina y jerarquiza, segregando a quienes no se adaptan a ciertos formatos.

A partir de considerar la asimetría de poder social, que distancia a varones de mujeres en las sociedades patriarcales, puede entenderse una construcción binaria y jerarquizada entre lo masculino y lo femenino que no afecta solo a las corporalidades, sino también a la asignación de espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio. Así, la división de género sobre la base sexual de los cuerpos delinea asignaciones y mandatos que permiten o prohíben, definen y constriñen las posibilidades de acción de las personas y su acceso a los recursos y oportunidades. De forma que podemos entender lo femenino/masculino también como productos relativamente estables de procesos de feminización/masculinización sobre los cuerpos que se clasifican según el esquema binario varón/mujer, aunque existe suficiente evidencia de que estos dos “polos opuestos”, en realidad, se conectan a través de una escala con posibilidades intermedias o con fronteras inestables (Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFD, 2015) propios de las “**disidencias**” y teniendo en cuenta las identidades y cuerpos “no binarios” (Bodenhofer González, 2020). Por ello, es impor-

tante poder visibilizar y cuestionar el esquema binario varón/mujer tradicional dentro de una lógica que atribuye al cuerpo la iconización de una posición, ya que el patriarcado no es una cultura sino un orden político (Segato, 2003): entendido como perteneciendo al estrato simbólico y como estructura inconsciente que conduce los afectos y distribuye valores entre los personajes de un escenario social, convirtiéndose en “**norma y proyecto**”. El patriarcado es así la propia organización del campo simbólico en esta larga prehistoria de la humanidad de la cual nuestro tiempo todavía forma parte” (Segato, 2003: 14).

Teniendo en cuenta que dentro de la institución “**escuela**”, la asignatura Educación Física es el ámbito donde el cuerpo se pone en juego con mayor presencia en el currículum de todos los niveles (Águila y López, 2019) y los docentes a cargo (a partir de sus supuestos y prácticas pedagógicas) pueden constituirse en actores claves de subjetivación de los y las estudiantes,



“Se hizo necesario vincular el ‘género’ con los conceptos de ‘cuerpo y corporeidad’ en relación con lo escolar y deportivo, donde las historias de vida se convierten en relatos cargados de significación, recuperados mediante entrevistas y grupos de discusión”.

Respecto a los docentes, las entrevistas se focalizaron en sus obje-



Fuente: Imagen ESI



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

tivos, propuestas de intervención profesional y conclusiones personales sobre sus clases mixtas dentro del profesorado; en cuanto a los y las estudiantes, se hizo hincapié en sus experiencias respecto de las prácticas mixtas de diferentes espacios curriculares disciplinares dentro de sus trayectorias formativas como así también a las prácticas deportivas, a partir de sus relatos biográficos. Debemos añadir que a nuestras indagaciones se sumaron, tanto con docentes y estudiantes, una tarea de revisión y reflexión acerca de las intermitencias del cuerpo en las prácticas virtuales y semi-presenciales que no se incluían en nuestros proyectos.

Estos procesos habilitaron el cuestionamiento sobre el ámbito del deporte y su relación con la Educación Física escolar en distintos planos y niveles, tanto a nivel micro (individual, aula, escuela, club) como macro (sistema educativo, federaciones deportivas), sumando variables como la competencia y la cooperación, en el marco del sentido propuesto individual y colectivamente a las prácticas deportivas en los diferentes contextos: donde el paradigma masculino hegemónico opera de manera diversa, tanto respecto a ciertos deportes considerados sexo-genéricamente, como al interior de ellos en quienes los realizan (a nivel profesional o amateur). Esto habilitó el cuestionamiento y la necesidad de repensar tanto la ampliación de las posibilidades de ejercicio de disciplinas deportivas (equipos mixtos, modificaciones reglamentarias), como los objetivos mismos del deporte en el currículum dentro de la Educación Física escolar en todos los niveles. Así, en el trabajo de campo se encontraron emergentes de una perspectiva de género incluyente que incipientemente se incorpora a la formación académica, sus trayectorias y las prácticas profesionales, donde aparecen también las disputas entre los saberes académicos, los recorridos experienciales y los prejuicios del pensamiento común en el devenir de las prácticas contextualizadas (Blestcher, Poletti y Sánchez, 2018): donde la formación de base aparece como un factor clave en la determinación de las elecciones pedagógicas de las prácticas

profesionales, y la perspectiva de género todavía no se ha consolidado en el proceso, generando interferencias y interrupciones que ponen en tensión una dinámica de reconocimiento de derechos.

En este sentido, las entrevistas en profundidad (principalmente entre los y las estudiantes) recuperaron historias de vida (desde lo escolar y deportivo) signadas por paradigmas heteronormativos que generaron huellas significativas en la conformación de sus subjetividades, asumiendo dogmas patriarcales y consolidando prejuicios en orden de la sexualidad, principalmente respecto de la identidad y la orientación de cada individuo. En este proceso, reconocen la importancia de la formación inicial del profesorado como una herramienta para desnaturalizar lo vivenciado en otras etapas de su vida (niñez y adolescencia), especialmente en quienes provienen de entornos más tradicionales y comunidades pequeñas donde lo religioso tiene un peso mayor y la ESI desde una perspectiva de derechos no ha podido consolidarse. Por otro lado, el aporte de los y las docentes disciplinares habilitó la reflexión sobre la redefinición de sus prácticas pedagógicas y estrategias didácticas durante el aislamiento y “no presencialidad” del cursado en pandemia. Esto constituyó un factor para replantear criterios referidos a la corporeidad en el marco de la virtualidad y la necesidad de obtener herramientas comunicativas (desde el lenguaje oral hasta el audiovisual) para suplir y complementar lo que en la cotidianidad se resolvía de manera corporal, como los gestos técnicos deportivos. Esta deriva, cristalizó una mirada emergente más clara sobre la posibilidad efectiva de que la igualdad de género se concrete en las dinámicas de clase y las prácticas deportivas, lo que también motivó un cambio positivo al momento del regreso a las aulas, más allá de los recaudos pertinentes y la adaptación a la “nueva presencialidad”. En esta línea, entre las y los docentes que se entrevistaron se puso de relieve la importancia de tener presente las trayectorias escolares (Terigi, 2009) y deportivas de los y las estudiantes del profesorado para su formación como docentes dis-

ciplinares, sumando la experiencia de la virtualidad como alternativa a las dinámicas de aprendizajes, complementando y potenciando nuevos escenarios y condiciones de posibilidad. En este sentido, podríamos concluir que este “retiro” del cuerpo, la corporeidad y el género del escenario institucional en su materialidad, ha permitido desvincularlos de lógicas patriarcales y heteronormativas que devenían de las prácticas habituales, prejuicios y condicionamientos culturales. Así, se pudo reconsiderarlos en su pertinencia específica como categorías estructurantes no sólo del deporte sino de la disciplina, ampliando y profundizando su significación en orden a la construcción de nuevas formas de subjetivación y el respeto a la diversidad para una convivencia social justa (Dubet, 2017).

Sobredosis de pantallas

Durante las entrevistas en profundidad realizadas con diferentes recursos y desde plataformas virtuales (Google Meet, Zoom, video llamada) nos ha habitado el deseo en principio, de encontrarnos con el Otro, de otra manera. Habitados a “estar” en el mismo cronotopo que tan bien nos enseñó la escuela moderna, en esa conexión de las relaciones tiempo-espaciales, percibimos que ese encuentro con el Otro si bien sería en un mismo tiempo no compartiría el mismo espacio-lugar, lo que da cabida a lo fantasmático de lo presente pero no habitado.



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

Las prácticas educativas se enlazan o parten desde un supuesto que nos sitúa en un nosotros, en una práctica grupal que engloba, aúna, teje, interpela; en un ir y venir en el que se desarrolla cada clase. A su vez, la investigación sobre las prácticas educativas, supone también asumirse como parte de la comunidad que se anima a pensarse a sí misma o a desarrollar estrategias para pensar y conocer mejor acerca del propio territorio y de la posibilidad de explorar y lograr mejoras.

A partir de la pandemia de COVID-19, el ASPO, y la virtualidad, aparece nuevamente la pregunta por el/los cuerpo/s. En tiempos de pandemia los cuerpos concretos que se vinculan, se mueven, se controlan, se esconden, también se virtualizaron, suspendiendo algunas certezas y obligando a volver a pensar las prácticas educativas y, en ese marco, las prácticas de investigación: reorganizando el escenario de lo concreto y exigiendo una reflexión respecto de la contingencia de los cuerpos. La experiencia de lo virtual supuso la cancelación de la escuela en todos los niveles educativos. Dicha cancelación llevó también a un proceso de profundización de las desigualdades, de la individualización (Álvarez González, 2020) y, nuevamente, a lo fantasmal de todo debate democrático en las instituciones.

Como observa Álvarez González, “la existencia es real: vivimos, comemos, amamos, tenemos sexo”, aunque cada uno de estos aspectos “esté atravesado por la fantasía de lo virtual” (2020). Este contexto ha puesto a prueba lo que sabemos, suspendiendo algunas certezas nos vemos obligados a volver a pensar las prácticas educativas y, en ese marco, las prácticas de investigación. Todo ello en cuerpos concretos, que se vinculan, se mueven, se controlan, se esconden, y hoy, se virtualizan. Pero hacemos una aclaración, en la investigación con perspectiva de género, siempre conceptualizábamos experiencias en cuerpos reales que se reanudaban o insistían en las dimensiones imaginaria y simbólica, lo cual configuraba el análisis. Lo concreto de esta articulación promovía el enrique-

cimiento del análisis. El contexto actual reorganiza el escenario de lo concreto y nos convoca más que siempre a reflexionar ante la contingencia de los cuerpos.

Como posibilidad, la opción de la entrevista virtual nos ubicó en la preeminencia de indagar en ese cronotopo distinto al habitual, y la rememoración de las trayectorias formativas de los profesores era un lugar potente y, a la vez, cautivante a los fines de nuestra búsqueda. Ante el “en esa época” que encabeza a los relatos autobiográficos, escuchábamos con atención que se desplegaban escenas de hace más de una década, que retratan a una sociedad bien diferente a la actual. Es bueno reconocerlo, ya que la perspectiva de derecho que late en las aproximaciones actuales del campo educativo, y que aún queda tanto por fortalecer -esta investigación trabaja en ese sentido- no estaba ni esbozada en la etapa en que nuestros colegas transitaban sus inicios formativos. Ante la pregunta de cómo se sentía o vivía en los tiempos de la formación, la respuesta de “uno ya es distinto, ha comprendido y ha entendido y lo respeta y puede acompañar a personas que han necesitado cambiar de género” da cuenta cabal de que hay un horizonte de modificaciones que ya no puede retroceder. Aún así, la eventualidad de la cancelación del espa-

cio real donde los cuerpos en sus immanencias se concertan en un espacio común ha mutado.

Repensar las prácticas de investigación educativa en contextos de pandemia implicó, también, reajustar no sólo el cronograma planificado de nuestra investigación, sino también los instrumentos cualitativos, como las entrevistas en profundidad, las observaciones, etcétera, en cuanto al objetivo general del proyecto de investigación: las prácticas son el campo articulador del conjunto de la formación, pensar las prácticas mixtas, y ubicar nuestro núcleo de investigación allí supuso reorganizar cuestionamientos, resituar que aquello que ocurre o no ocurre por otros medios con la construcción de masculinidades sigue siendo posible de rastrear en quienes tienen cancelado el espacio de la práctica concreta en la contingencia del aislamiento social preventivo y obligatorio, y aún así, se han organizado formas singulares que intentan dar posibilidad al acontecimiento, o a la reflexión del mismo. Bien, aquello que acontece, ¿tiene valor como práctica? ¿Qué respuestas encontramos? ¿Se trata de una realidad general que podemos universalizar? ¿Tiene sentido pensarlo desde el caso por caso? ¿Accederemos a modos generales que sean fecundos para un escenario amplio?



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

El contexto pandémico nos sumerge en modalidades inimaginadas para sostener el vínculo que configure la transmisión. En este sentido, vale aludir a la metáfora acuñada por De Sousa Santos (2020), “la cruel pedagogía del virus”. Esta descripción podría sintetizar lo que han significado las mutaciones en torno a las relaciones con el conocimiento en todas sus formas: acceso al mismo, relaciones pedagógicas, prácticas de investigación, clausura de lo escolar, etc.; en donde se hacen visibles “las transformaciones de las condiciones de posibilidad de la experiencia” (Galzacorta Muñoz, 2008). Siguiendo la línea del autor antes citado, nos resulta significativa la tensión entre lo “virtual” en oposición a lo “real” (Galzacorta Muñoz, op cit.). **¿Qué sucede cuando ese entramado textual, simbólico, corporal, se invisibiliza en la virtualidad? ¿Cómo pensarnos y resignificar lo fantasmagórico de lo virtual para intentar hacer de ésta una experiencia vincular?**

De cuerpo somos

La construcción de las masculinidades se posiciona como un entramado cuyo espacio social privilegiado es la escuela: “En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer (...) se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana ni travesti... Y junto con eso se aprende a despreciar las diferencias” (Alonso, 2007: 110). Particularmente, la asignatura Educación Física (en la que el cuerpo se pone en juego con mayor presencia en el currículum de todos los niveles) y los docentes a cargo (a partir de sus supuestos y prácticas pedagógicas) pueden constituirse en actores claves de subjetivación de los y las estudiantes, ya desde su etapa formativa en los institutos de formación. La palabra de los entrevistados denota una clara referencia a la fuerza física de los varones, especialmente cuando se habla del campo del entrenamiento corporal y el desarrollo deportivo. A su vez, hay una clara percepción compartida acerca de la expresividad como característica predominantemente femenina, discursos

atravesados por las lógicas de masculinidad hegemónica, que puede observarse en el siguiente relato:

“Como que a lo largo de la carrera o de toda la vida digamos, al tener clases mixtas, vas reconociendo las emociones y los sentimientos que son sentimientos que uno va teniendo pero hacia un compañero de trabajo, hacia un compañero de facultad y va haciendo esas diferencias y se va conociendo a uno mismo también, y lleva eso también a conformarse a uno mismo, conocer a uno mismo y de cómo es al entablar una relación de amistad con un hombre (...) por ahí ya en la forma de hablar por ahí de cómo comunicarme, me ha pasado, por ahí eso de que un hombre hacía algo y yo pensaba que un hombre tenía que hacerlo y no me pasó por ahí con fútbol que en los encuentros de intertribus nos pasó que los varones por ahí decían mirá ella también sabe jugar, se sorprendían que nosotras también sabíamos. Todos los varones se quedaban asombrados... se sorprendían de que nosotras también sabíamos jugar...” (Entrevista 2)

Una vez más, reflota la pregunta acerca de cómo se interiorizan, construyen, cuestionan las normalidades sobre masculinidades en la formación del Profesorado de Educación Física (Vidiella et al, 2010). Acerca de ello, las representaciones sobre masculinidades están anudadas a las lecturas del cuerpo: lo masculino leído en un cuerpo como tal, y lo femenino, en un cuerpo así representado (Morgade et al, 2011). El mundo de los deportes pasa por un tamiz a las miradas acerca de qué rasgos definen a lo femenino y a lo masculino, siendo a través de la actividad física una de las instancias en que se reproducen y, como señala Vidiella Pagés, “modelan las naturales y complementarias identidades masculina y femenina” (Vidiella Pagés, 2007). Transcribimos un testimonio significativo de lo expresado:

“... los chicos muchas veces repiten o quieren ser como los adultos -quieren ser desobedientes, rebeldes- hablan de ciertos temas, o son hirientes con otros chicos que recién se están conociendo. La pubertad es un proceso de cambio donde uno se está conociendo, y viendo qué quiere ser. Y, si en ese proceso se choca con sujetos que pongan cierta traba a ese conocimiento corporal esto obviamente trae un factor perjudicial para este chico, chica o lo que quiera ser. [...] Es más, les cuento una experiencia que tuve dentro del instituto. Fui a hacer las prácticas a un Jardín Maternal Municipal, de 3 años, y los chicos de 3 años querían los chicos globos azules, y las niñas, rosados... ¡Y tenían 3 años! -(gesticula y exclama sorprendido)- Y nosotros, con mi compañera habíamos repartido (no lo hicimos intencionalmente) de darle el azul a los niños, y el rosa a las niñas... pero salió, y les dijimos: este te tocó a vos, y este a vos... vayan a jugar... No les dimos importancia, seguramente, ellos sí. Más adelante agrega: “Hasta tuvimos una clase un día de lluvia donde jugaron adentro, tenían un montón de materiales... hasta para disfrazarse. Y estaba haciendo prácticas con una compañera y le ponen unos collares. Y mi compañera les dice “ahora pónganselos al profe” y les dice “No, los papás no usan collar... Y nos quedamos... (asombro) “No, ¿cómo no voy a usar collar?Cuál es la diferencia” -Y le mostré que tengo una cadenita... [a lo que ellos ratificaron] “No, los papás no usan collar”. Y bueno, son cosas que nos chocan, a mí y a mi compañera, porque tenemos otra cabeza y pensamos que hoy en día ya no es así... Y la verdad es que se siguen repitiendo esos patrones...” (Entrevista 6)

Asuntos pendientes... algunas posibles conclusiones

En una primera instancia, podríamos aventurarnos a afirmar (al menos transitoriamente) que las

clases de educación física y las prácticas deportivas aún no han podido deconstruir las lógicas de masculinidad hegemónica, como así también, heteronormativas. Esto puede observarse en las entrevistas realizadas a estudiantes, cuando afirman que en sus experiencias de intervención en las instituciones educativas de nivel primario, las clases sostienen la división “varones-mujeres”. Asimismo, constituyen un aporte de sumo valor las reflexiones de los y las estudiantes que cuestionan a esta estructura, lo que nos puede aventurar a pensar que la formación docente inicial revisita los lugares comunes. El sesgo de invisibilidad del cuerpo aún presente en las instituciones educativas, como una suerte de estertor de la Modernidad, que se hace presente a modo de negación en la percepción de las prácticas educativas como atravesadas por relaciones de género, y en relación a esto:

- Los prejuicios en torno al género, como una oportunidad para seguir pensando en las prácticas patriarcales dadas en las relaciones sociales, siendo la escuela reproductora de masculinidades hegemónicas que operan sobre la construcción de las subjetividades de las y los estudiantes.
- La Educación Física escolar como espacio curricular privilegiado para desnaturalizar prejuicios, evidenciar micromachismos y deconstruir modelos hegemónicos de masculinidad, especialmente en orden al cuerpo más allá de su objetivación: entendido como corporeidad subjetiva y vincular que es necesario poner en cuestión.
- Sobre la práctica docente en escenarios educativos emergentes, con el propósito de focalizarnos en la subjetividad docente, entre la continuidad y la deconstrucción, y el impacto de la incertidumbre en las prácticas docentes (más allá y más acá de la Educación Física), así como repensar las tensiones que se producen entre enseñar y aprender, entre lo público y lo privado, la comunicación y la información, el encuentro y la conexión en el escenario educativo actual. Estas problemáticas nos llevan a intentar una respuesta conjunta acerca de qué debemos atesorar y qué debemos resignificar.

REFERENCIAS

- Águila, C. & López, J. (2019).** Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 35, 413-421.
- Álvarez González, F. J. (2020).** Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento. en h. casanova cardiel (coord.), educación y pandemia: una visión académica (pp. 271-279). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFD (2015).** Educación y género: clase 1: la diferencia sexual y la pregunta por el género. Especialización en derechos humanos. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Blestcher, M., Poletti, M. V. y Sánchez, M. (2018).** Docentes y prácticas performativas en la escuela secundaria: educación física y masculinidades en (de) construcción. Revista Tramas & Saberes, n° 1, año 1, pp. 17-22. des, CGE Entre Ríos.
- Bodenhofer González, C. (2020).** Estructuras de sexo-género binarias y cismormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: comunidades educativas en reflexión y transformación. Revista punto género, (12), pp. 101-125. 10.5354/0719-0417.2020.56250
- Butler, J. (2002).** Cuerpos que importan. Paidós.
- Butler, J. (2007).** El género en disputa. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2020).** La cruel pedagogía del virus. Clacso
- Dubet, F. (2017).** Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Siglo veintiuno editores.
- Galzacorta Muñoz, I. (2008).** Leyendo lo virtual. Anotaciones en torno a lo virtual de la escritura, *Ontology Studies* 8, 2008, 307.
- Segato, R. (2003).** Las estructuras elementales de la violencia. Prometeo.
- Terigi, F. (2009).** Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Vidiella Pagés, J. (2007).** “El deporte y la actividad física como mediadores de modelos corporales: género y sexualidad en el aprendizaje de las masculinidades”, en: *educación física y ciencia*, 2007, vol. 9, p. 81-101. ISSN 2314-2561; Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. departamento de Educación Física.
- Vidiella, J.; Herraiz, F.; Hernández, F.; Sancho, J.** Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. movimiento [en línea]. 2010, 16(4), 93-115 [fecha de

consulta 27 de septiembre de 2021]. ISSN: 0104-754x. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316963006torrents>

MARTINIANO BLESTCHER

Doctor en Ciencias Sociales, Licenciado en Enseñanza de la Filosofía, Profesor en Ciencias Religiosas y Filosofía, Especialista en Educación y TIC, en Educación y DDHH, y Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza. Profesor, extensionista y coordinador de la carrera de Filosofía en la FHAYCS (UADER). Profesor y coordinador de proyectos de investigación en IES Paraná.

MARÍA V. POLETTI

Licenciada en Psicología; Profesora Superior en Psicología; Docente investigadora IES Paraná.

MARÍA Á. SÁNCHEZ

Profesora en Ciencias de la Educación; Licenciada en Ciencias de la Educación; Magíster en Educación. Docente en carreras de grado de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) y de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Docente. Investigadora en el IES Paraná.

MARICEL C. BOGGIA

Profesora de Historia; Licenciada en Ciencias Sociales; Especialista en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza; Docente Investigadora del IES Paraná; Docente en Escuelas Secundarias.

MARÍA I. BENEDETTI

Profesora en Ciencias de la Educación. Realizó la Actualización Académica en “Educación Ambiental y Cultura del Agua: Retos Políticos Pedagógicos en la Educación Superior”. Becaria del Proyecto de Investigación “Trayectorias y prácticas profesionales de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Vinculaciones con la formación inicial”, durante el año 2017, 2018 y 2019. Res. C.D. N° 708/16. Miembro docente en el equipo de investigación “Educación física, género y masculinidades en el profesorado: trayectorias y deportes en (re) construcción” desde 1/04/2021 hasta 31/03/2022.



TIEMPO DE PANDEMIA, TIC Y MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

AUTORES

Graciela López de Gamiz
gracielaaldg@gmail.com

Andrea Verónica Salazar
andreaversalazar@hotmail.com

Carina María Garnier
carina_garnier@hotmail.com

RESUMEN

El inicio escolar del año 2020 fue muy especial: en pleno desarrollo del ciclo introductorio, tuvimos que quedarnos en casa por la emergencia sanitaria. Sorprendidos ante la situación mundial empezamos a trabajar con todas las herramientas, recursos y dispositivos digitales que, desde plataformas y medios de comunicación virtuales, nos permitieron encontrar y acordar la mejor forma de realizar nuestro trabajo, para estudiantes y docentes, logrando dar continuidad pedagógica al proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes modos de vincularnos colaborativamente.

Nos organizamos desde la Plataforma, Campus Virtual de la Institución y a través de las aulas virtuales por carrera (Profesorados y Tecnicaturas) de 1º a 4º año en los Profesorados, y de 1º a 3º año en las Tecnicaturas, generamos un espacio compartido que nos permitió dar continuidad al cursado general de los y las estudiantes mientras transcurrió el tiempo de cuarentena. Así, lo que parecía que iba a ser un breve lapso de cuidado, para volver a transitar el patio, las aulas y cada rincón del edificio escolar, nos encontró trabajando agrupados por carreras en espacios virtuales, durante todo el año 2020 y de modo paralelo en parte del 2021.

ESC. NORMAL S. "DR. LUIS CÉSAR INGOLD" DE VILLA ELISA

PALABRAS CLAVE

EMERGENCIA SOCIO SANITARIA COVID 19

TIC VIRTUALIDAD APRENDIZAJES COLABORATIVOS

UBICUIDAD MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

El acompañamiento pedagógico como función de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en la formación inicial y continua es fundamental para fortalecer las vinculaciones entre los niveles educativos. Estas intervenciones son constructivas si se dan a partir de un recorrido colectivo y colaborativo entre los actores involucrados, buscando tiempos, espacios, agrupamientos compartidos que favorezcan el trabajo en equipo, desde una mirada de horizontalidad entre los formadores.

El año 2020 nos tenía preparado un gran desafío en lo personal y también en el rol de cada uno, cuando nos disponíamos a dar comienzo a un nuevo ciclo lectivo. Con las expectativas de inicio, debimos afrontar un Sí, con ciertas incertidumbres, pero con las convicciones claras de aportar lo mejor de nosotros en medio de la pandemia por Covid 19. En este contexto y con un marco normativo inexistente al principio, el equipo directivo, y en particular quienes conformamos el equipo pedagógico del Nivel Superior de la Escuela Normal Superior "Dr. Luis César Ingold": la secretaria académica, el referente técnico institucional, la bibliotecaria, la preceptora, las y los docentes, propiciamos la incorporación de mediaciones tecnológicas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las propuestas pedagógicas al interior de las cátedras. Institucionalmente acordamos, movilizamos y pusimos a disposición los equipamientos, apoyos, orientaciones y vínculos para que las clases vuelvan enriquecidas a través de las herramientas y recursos TIC que facilitan la construcción de saberes y experiencias de los y las estudiantes, como también la comunicación y la circulación de la información. A pesar de ser "buenos amigos" de las TIC, la situación de pandemia puso en tensión nuestras prácticas docentes. En el marco del aislamiento social, fue necesario pensar en la reconfiguración de las propuestas pedagógicas tradicionales, pensar y encontrar nuevas formas de innovar, de construir con el apoyo en dispositivos, plataformas y recursos que proporcionan las TIC. Comprendimos que el espacio virtual es un medio posible para dar continuidad a las mediaciones pedagógicas en la construcción de los saberes. El espacio físico llamado aula se mudó temporalmente a nuestro nuevo hogar escolar, con una dinámica de interacciones y pantallas encendidas en cada casa, encuentros necesarios para seguir aprendiendo juntos, vínculos entre organizaciones, estudiantes y familias que nos unieron en la adversidad y la diversidad.

Recalculando

La reorganización y la toma de decisiones tuvo que ser rápida. El ciclo lectivo estaba cerca de iniciar y los estudiantes ingresantes al 1º año en cada una de las carreras que habían elegido, tenían que seguir cursan-

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN


do el trayecto introductorio, había que mantenerlos conectados, no perderlos: ¿Cómo hacer? ¿De qué forma seguir? ¿Con qué medios? ¿Cuál sería el mejor camino a seguir? ¿Qué acuerdos y decisiones eran las más adecuadas? Estas y muchas otras preguntas fueron buscando respuestas, y un nuevo escenario se hizo posible para dar continuidad a las trayectorias de los y las estudiantes, quienes no merecían ver truncadas sus expectativas de continuar cursando la carrera elegida.

Un lugar en común, un nuevo espacio, nuevas aulas

En tiempos de cuarentena y clases no presenciales continuamos trabajando en pos de la formación inicial y continua de nuestros estudiantes: futuros técnicos y profesores, nos adaptamos a la situación de emergencia sanitaria. En este sentido, pusimos en valor las herramientas que ya teníamos disponibles, las cuales cumplían un rol secundario, de repente pasaron a ser protagonistas y aliadas gigantes como facilitadoras para docentes y estudiantes. Hablamos del sitio web ensvillaelisa-ers.infed.edu.ar y de la plataforma Campus Virtual ensvillaelisa-ers.infed.edu.ar/aula/acceso.cgi que desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) se otorga a cada ISFD para ser gestionado y administrado en pos de difundir, visualizar, socializar sus proyectos, carreras, espacios de formación, trayectos, entre otros; y un medio de comunicación institucional de relevancia. Así mismo, un Campus Virtual es un potencial para crear espacios de clases virtuales con inmensas posibilidades de generar contenidos de calidad por cada docente para sus cátedras. ¿De qué posibilidades hablamos? Hablamos de poder generar contenido multimedial interactivo, organizado en un lugar llamado “aula virtual”, que se convierte en un espacio común para docentes y estudiantes que no pueden encontrarse físicamente en la escuela; y de habilitar herramientas tecnológicas que son puentes para dar continuidad a los procesos formativos.

No todo fue sencillo, pero sí enriquecedor

Para algunos docentes el campus virtual era un lugar conocido, un complemento de sus clases presenciales, para otros un perfecto desconocido. Hubo que lograr acuerdos, aunar esfuerzos, trabajar en equipo, con ayuda mutua, para que la experiencia de unos sea un acompañamiento al otro, y en el camino aprendimos juntos.



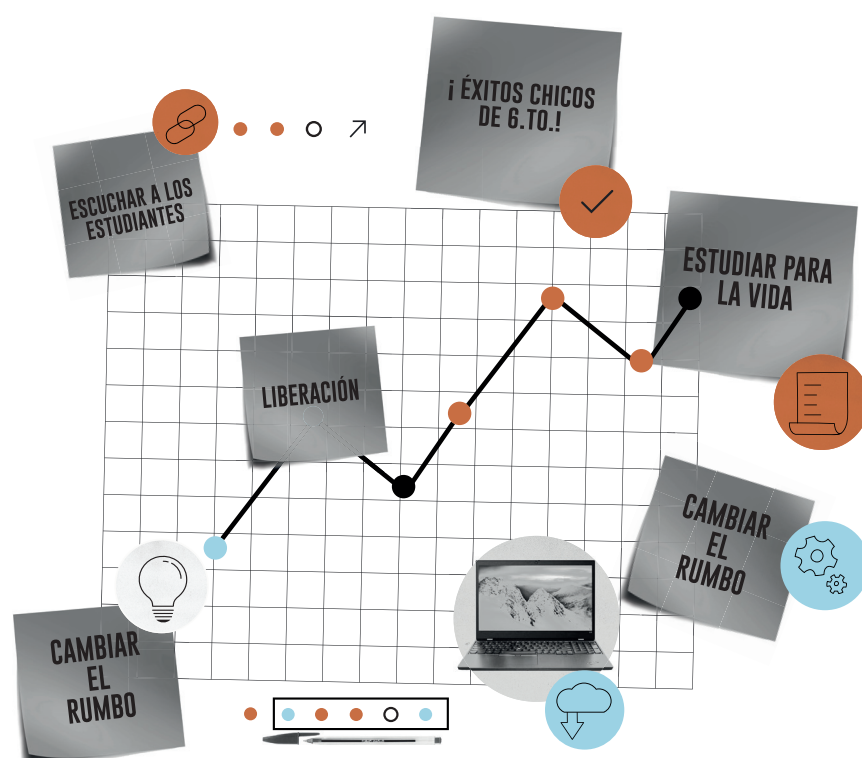
Recorrimos el proceso virtual de formación docente y técnica desde diversas estrategias y recursos tecnológicos, construyendo una propuesta educativa multiplataforma, sustentada desde un espacio académico con un marco conceptual y bibliográfico en el campus virtual.

A través del aula virtual brindamos a los estudiantes, en formato clase, el desarrollo de los contenidos propios de cada unidad curricular. Las clases fueron enriquecidas con materiales de lectura, apoyo multimedial, links, imágenes, audios, complementándose con la posibilidad de organizar actividades, wikis, foros como medios para interactuar, debatir, partici-

par, evaluar a los estudiantes. A esto le sumamos la incorporación del uso de grupos de WhatsApp para una comunicación logística asincrónica, de intercambio de materiales e información.

Para estar cerca, poder desarrollar y/o explicar un tema, aclarar conceptos, realizar devoluciones a los estudiantes y/o escuchar sus voces, planificamos un cronograma de encuentros virtuales a través de plataformas para videoconferencias; con aquellos estudiantes que no contaban con las mejores condiciones tecnológicas usamos las videollamadas. Estos intercambios, nos brindan la posibilidad de compartir la pantalla de los participantes, interactuar a través de un chat, retroalimentarnos de manera fluida y bidireccional con los estudiantes, posibilitando la “cercanía” en la distancia.

En los profesorados, en las distintas unidades curriculares, particularmente en las prácticas docentes en vinculación con las escuelas asociadas, la dinámica se centró en trabajar colaborativamente para la redacción de textos argumentativos, teniendo en cuenta la finalidad de los ámbitos de formación, lectura y análisis de materiales académicos, planteamiento de problemas locales o regionales utilizando la herramienta “Canva”



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



y el árbol del problema, análisis de casos, simuladores, software, estrategias y recursos con TIC diseño de propuestas pedagógicas virtuales colaborativas entre estudiantes de las diferentes carreras. Se habilitaron espacios para el desarrollo de microclases virtuales entre compañeros y docentes, trabajo en la plataforma: clases, foros, intercambios, lectura y análisis de materiales bibliográficos, reflexiones y narrativas, despliegue de estrategias y recursos TIC para la enseñanza, análisis y producción de material didáctico, acuerdos en equipos, ayudantías en el curso con prácticas intensivas, realización de informes y narrativa de las experiencias, organización de materiales con cada docente co-formador, análisis de clases, intervenciones, proyectos áulicos, producción de propuestas de enseñanza, autoevaluaciones, planificación de secuencias didácticas, de planes de acción, entrevistas y visitas virtuales, entre otras acciones y desafíos desde la virtualidad.

Como perspectiva de aprendizajes y proyecciones podemos concluir que las plataformas virtuales posibilitan un marco contenedor para alojar los contenidos, actividades, materiales de estudio, bibliografías, posibilitan diálogos entre los actores del proceso educativo desde foros de presentación y de reflexión. Visualizamos que las alternativas de formación virtuales pueden complementarse con las intervenciones y mediaciones pedagógicas presenciales, enriquecidas ambas dinámicas para fortalecer las trayectorias formativas de los y las estudiantes. En este sentido, seguimos trabajando con propuestas innovadoras y consensuadas, potenciadas desde el trabajo y aportes de todos, aprendiendo de y con otros.

GRACIELA LÓPEZ DE GAMIZ

Docente de Educación Secundaria, Especialista en Educación y TIC. Trabaja en la Escuela Normal Superior Dr. Luis César Ingold como docente en los espacios de Oralidad, Lectura, Escritura y TIC, Práctica Docente, Tecnologías Aplicadas a las Ciencias Naturales y como Referente Técnico Institucional.

ANDREA V. SALAZAR

Profesora en Biología. Postitulada en Investigación Educativa. Diplomada en Educación Ambiental. Diplomada en Educación Sexual y Conductas de Riesgo. Actualización en Prácticas Docentes CGE. Actualización en Educación Ambiental CGE. Trabaja en la Escuela Normal Superior Dr. Luis César Ingold como docente en los espacios de Práctica Docente y de Ecología.

CARINA M. GARNIER

Profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Especialista en Investigación Educativa, en Gestión y Cambio Educativo, con actualización en Prácticas Docentes. Es rectora de la Escuela Normal Superior Dr. Luis César Ingold, y coordinadora del Campo de las Prácticas Docentes.



Conclusiones y perspectivas

En este aprendizaje y desafío permanente, no nos quedamos ahí. Nos fuimos reorganizando, adaptando y así encontramos nuevos modos para acompañar a cada estudiante en su formación docente y/o técnica. Generamos iguales condiciones de cursado en cuanto a calidad formativa y propuestas extracurriculares. Trabajamos en equipo en vinculación con el territorio ofreciendo clases abiertas, ciclos de charlas con profesionales y docentes. En este "hacer que las cosas sucedan" (Blejmar, 2009), más allá de la pandemia, continuamos potenciando espacios de formación y actualización académica, posibilitando instancias de acercamiento a través de las TIC.

En este sentido, fuimos propiciando espacios desde el despliegue de estrategias facilitadas por las TIC para la enseñanza, revisamos y reorganizamos las instancias de evaluación, autoevaluación y coevaluación de las clases como medio para la mejora y ajustes necesarios.

REFERENCIAS

Blejmar, B. (2009) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Editorial Novedades Educativas. Bs. As.





EL TERROR DE QUÍMICA



INSTITUTO SUPERIOR DE
DISCIPLINAS INDUSTRIALES
Y CIENCIAS AGROPECUARIAS
DE CONCORDIA



AUTORAS

María Isabel Bancho
bancheromariaisabel@gmail.com

Jésica Noemí López
jesical@gmail.com

RESUMEN

Durante el año 2021 desarrollamos clases semanales bajo la modalidad taller de acuerdo con los contenidos proyectados para la materia Oralidad, Lectura y Escritura (OLE) y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en 1º año del Profesorado de Educación Secundaria en Química del Instituto Superior de Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias (ISDICA). Planteamos diferentes propuestas, a partir de clases presenciales y virtuales, con recursos como videos, audios, imágenes. Cada miércoles nos encontramos con nuestros estudiantes para poder construir saberes, para aprender juntos. De todas las propuestas didácticas planteadas, como experiencia particular, elegimos la que titulamos "El terror de Química".

PALABRAS CLAVE

QUÍMICA

TIC

NARRATIVA DIGITAL

«La vida es un relato en búsqueda de un narrador» (Paul Ricoeur)

Durante algunos años compartimos cátedra en el Profesorado de Educación Secundaria en Química en el Instituto Superior de Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias (ISDICA). Durante ese tiempo venimos planificando, diseñando y llevando a cabo propuestas para el Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE) y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este espacio curricular, como su nombre lo indica, se trata de una cátedra que se desarrolla desde la modalidad taller y se nutre desde dos áreas del saber. Por lo que, cada una de nosotras, aporta lo específico desde nuestra disciplina con el fin de lograr un todo coherente, equilibrado, variado, significativo e interesante. Al menos, es lo que tratamos de hacer. Intentamos que se configure de esa manera y, especialmente, que resulte así para nuestros estudiantes.

Además de las clases presenciales, teniendo presente el concepto de ubicuidad, en nuestro caso, también, trabajamos en el aula virtual. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que consideramos fundamental el contacto personal con el y la estudiante; coincidimos en que, además de lo que se plantea en el aula virtual, el intercambio cara a cara en el aula presencial no puede faltar; es una faceta más y tan necesaria en su formación integral.

Durante el año 2021, periodo elegido para esta ocasión, las clases se fueron suscitando de acuerdo con los contenidos proyectados. Fuimos planteando diferentes propuestas, a partir de clases presenciales, escritas/virtuales, y recursos digitales como videos, audios, imágenes. Cada miércoles, a las 17:30 hs., nos encontramos con nuestros estudiantes para poder construir saberes, para aprender juntos. De todas las propuestas didácticas planteadas, como experiencia particular, elegimos la que titulamos "El terror de Química".

La propuesta seleccionada

La siguiente propuesta se llevó a cabo durante el año 2021, en el espacio interdisciplinario del Taller de OLE y TIC. Los estudiantes protagonistas cursaban el 1º año del Profesorado de Educación Secundaria en Química en el ISDICA de la ciudad de Concordia, Entre Ríos.

En este espacio, las propuestas didácticas tienden a trabajar recorridos o contenidos del área Lengua en diálogo con los de TIC, pero siempre pensando en qué profesorado se encuentra el taller, es decir, contextualizándolas al de Química.



En las propuestas didácticas del Taller de OLE y TIC se trabajó la narración desde Lengua, las narrativas digitales y la gamificación desde las TIC, e integrando temas de Química en esa producción.

Desarrollo de la propuesta

Partiendo de algunos ejemplos, empezamos a abordar el tema de la narración, vinculada a la narrativa digital y todo lo referente a una técnica denominada scape room o juego de escape.

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



Desde Lengua

En el marco de la narratología y el género narrativo, vimos qué es narrar y recuperamos conceptos como el de narrador, entre otros; y, posteriormente, nos detuvimos en el género de terror. A su vez, consideramos oportuno incluir aportes que permitan reflexionar sobre la narración como estrategia didáctica.



¿Cuál es el origen del género de terror? ¿Cómo identificamos los cuentos de terror?

Para empezar, propusimos un cuento para escuchar. Se trata de “Una sombra como yo”, un cuento del escritor argentino Franco Vacarini, en la voz del actor Carlos Portaluppi para la serie “Cuentos de sillón” del Portal Educ.ar.¹

¡Qué miedo!



Los temas que aborda el género de terror resultan muy variados, pero los miedos de los seres humanos, relacionados con la muerte y el más allá, la pérdida de integridad física o psíquica, los sueños o la encarnación del mal, son los más frecuentes. Lo mismo ocurre con los personajes, aunque hay algunos característicos como vampiros o seres de ultratumba (fantasmas, zombies, momias). También pueden incluir objetos

sobrenaturales que espantan. Y, con respecto a lugares donde se desarrollan las acciones, estos son lúgubres e inhóspitos; suelen ser casas o edificios abandonados, cementerios, bosques. Las descripciones cooperan para crear una atmósfera siniestra e inquietante. En cuanto al tiempo, generalmente, los hechos ocurren en un momento en particular del día, esto es durante una noche oscura, solitaria o en medio de un temporal cuando la visión o la audición se ven reducidas. Los finales de las historias nos conducen a un desenlace, pero suelen dejar detalles inconclusos al estilo de un final abierto que nos dejan pensando aún luego de terminar la lectura.

Algunos interrogantes que organizaron el desarrollo teórico: ¿Qué es narrar? ¿Quién cuenta/relata la historia? ¿Historia? ¿Relato? ¿Cómo organizo la historia? ¿Tiempos verbales en la narración? ¿Qué orden le doy a la historia? ¿Cómo la relato? ¿Qué suprimo? ¿Qué repito? Para incentivarlos e incentivarlas a seguir reinventando la manera de enseñar, a partir de las siguientes ideas, se buscó reflexionar sobre el lugar de la narración en la enseñanza y acerca de las estrategias innovadoras.

Por un lado, Philip Jackson (1998) en el artículo “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza” expresa que “en la escuela los es-

tudiantes de todas las edades pasan gran cantidad de tiempo escuchando relatos”. Además, agrega que predominan en algunos más que otros pero aparecen en todos los espacios curriculares porque “aunque el material que se enseña no sea en sí mismo un relato, la lección puede incluir una serie de segmentos narrativos. Estos toman la forma de bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, ejemplos” (Jackson, 1998: 25). Esto no debería resultarnos extraño, porque los relatos son frecuentes en nuestra vida cotidiana. La función educativa de los relatos es “equipar a los estudiantes con un conocimiento que les será útil después”. Asimismo, se pueden utilizar “para lograr objetivos educativos más profundos...” (Jackson, 1998: 26). Porque, como bien lo expresa el autor citado, “en muchos casos los relatos no sólo contienen un saber, sino que son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean” (Jackson, 1998: 28).

Por otro lado, Edith Litwin (2008), en el capítulo “Reflexiones en torno a cómo enseñar”, hace referencia a las “estrategias innovadoras”. Parte de qué se entiende por innovación educativa, a la que se define como “toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados”. La propuesta de la



¹ Portal Educ.ar (2021) “Una sombra como yo”, cuento de Franco Vacarini leído por Carlos Portaluppi. Serie “Cuentos de sillón”. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/108656/una-sombra-como-yo-cuento-de-franco-vacarini>.



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN

autora es recuperar las buenas experiencias “para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades, esas creaciones podrían ser los faros de enseñanza, tal como lo fueron en el pasado” (Litwin, 1998: 65).

Luego, abordando las fuentes de inspiración de las propuestas innovadoras, se especifican los rasgos particulares de las innovaciones o experiencias innovadoras. Por ejemplo, se expresa que las innovaciones requieren que los docentes “las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, monitorear los procesos relacionados con el objeto de mejorar la implementación misma [...] Tienen que ver más con el proceso que con el producto. [...] Requieren el aval y compromiso de todos los actores de la institución” (Litwin, 1998: 68). De esta manera, sugerimos leer dos cuentos de Juan Guillot: “El vampiro” y “Terror”.²

Actividad

Entre otros detalles o especificaciones, se les solicitaba que se familiaricen con el género de terror y escriban un relato en el que aborden un tema de Química. También, que consideren todo lo abordado en las clases sobre la narración. Además, que contemplen la idea de que el cuento pueda ser utilizado por ellos en algún momento para enseñar, afianzar o evaluar un tema de Química.

Proceso

Comenzaron con la planificación del cuento. Pensaron en los personajes, en los lugares, en los recursos del género de terror que ocuparían y, especialmente, en cómo incluir un tema de Química en su relato. Empezaron seleccionando un contenido de Química para seguir con la escritura del

cuento. Esto fue lo que resultó más complejo de la propuesta. Algunos trabajaron de a dos y otros prefirieron hacerlo de modo individual. Se les dio la libertad. Posteriormente, enviaron los borradores compartiendo el enlace del documento compartido en Google Drive. De ese modo, incorporando comentarios/sugerencias, se pudo acompañar el proceso de escritura y estimular la revisión de su producción. No sólo se observó lo relativo al género de terror o de la narratología en general, sino también lo referente a la puntuación, ortografía, construcción oracional.

En algunos casos, al leer los primeros bosquejos de sus producciones, ya se podía reconocer un cuento de terror. En otros, se debió orientar un poco más la escritura, pues redundaban en la explicación del tema de Química y se alejan del género narrativo. Luego de varios intercambios y revisiones, lograron llegar a la versión final de su cuento. Lograron recuperar saberes, afianzarlos e incorporar otros. Lo más importante, quedaron conformes con sus escritos. Les resultó interesante producir sus propios cuentos, incluyendo un tema de Química, con el fin de poder usar ese relato para iniciar una clase, para desarrollarla o evaluarla en función del tema de Química que explicarían.

Ahora sí, con el cuento finalizado, estaban en condiciones de seguir avanzando en la propuesta integradora.

Desde TIC

Una vez que los estudiantes reconocieron ciertos conceptos referentes a la narrativa, se los introdujo a las formas de lectura, el hipertexto y la organización de la información, claves de la narrativa digital.

Siempre construimos relatos porque narrar es parte de la condición humana. Existimos porque podemos narrar y somos parte de narraciones, de relatos (Brunner, 2008). Enseñar y narrar son procesos que se articulan en la práctica educativa de manera espontánea. Las transformaciones sociales y culturales que se dieron a partir del uso de dispositivos tecnológicos van creando nuevos lenguajes. Se buscó indagar acerca de las diferentes producciones narrativas y los cambios de soporte que se fueron dando a lo largo del tiempo, los consensos, los formatos, los estilos de comunicación y aspectos de diseño, haciendo hincapié en la lógica secuencial (línea) que se modifica al pensar en la versión digital. “Las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la narración literaria o audiovisual, producen un cambio radical en el diseño, elaboración, producción y difusión de los relatos hipermedia, y, ya dentro de la creación misma de este tipo



² Belottini, F. (s/f) Rescates, biocríticas: Víctor Juan Guillot. En: Autores de Concordia. Recuperado de <https://www.autoresdeconcordia.com.ar/autores/94/perfil>



de narrativa, han revolucionado las relaciones entre autor, texto y lector” (García García, 2002).

De igual forma, se aproxima a los y las estudiantes a los conceptos de gamificación, experimentando con diversos juegos educativos y observando las igualdades y diferencias que cada uno presentaba tanto en su narrativa, como en su estética y la estrategia que tenía el ‘jugador’ para avanzar.

Ruth Contreras y José Eguía (2017), en su análisis de experiencias gamificadas mencionan que por lo general, las estrategias gamificadas utilizan puntos, narrativa, insignias, niveles, barras de progreso y tablas de clasificación, avatares. En el contexto educativo los elementos más utilizados son los estados visuales -puntos, insignias, niveles, barras de progreso-, la competición y cooperación con la idea de recurrir a un compromiso social, la libertad de elección, la libertad de fracasar, y la retroalimentación o feedback en un tiempo breve. Asimismo, los y las estudiantes fueron conociendo, trabajando y practicando ciertos procedimientos sobre la plataforma Genially, herramienta en línea que permite crear diversos contenidos audiovisuales e interactivos de manera amigable.

Actividad

A partir de la narrativa creada utilizando el género terror, se solicita a los y las estudiantes que creen un juego de escape (scape room) utilizando la plataforma Genially. Previo a ello deben reorganizar la secuencia de la narrativa, conocer la lógica de los elementos interactivos (lo cual se dificultó en algunos grupos).

El juego debe tener las condiciones propias de la gamificación, una narrativa con personajes, insignias y al menos tres niveles de progreso.

El resultado

Cada grupo compartió su producción mediante un enlace y luego en una exposición oral, presentaron y comentaron su experiencia durante el proceso de construcción (fortalezas y debilidades que surgieron) y la manera en que fueron sorteando los obstáculos de la herramienta utilizada para adaptarla a la narrativa.

Para afianzar aún más los contenidos, las producciones fueron compartidas a docentes que imparten la cátedra de Química, quienes se mostraron muy conformes con el resultado, no sólo por la interactividad del recurso, sino también porque no se encontraron con errores conceptuales.

Consideramos que este tipo de estrategias integradas fortalecen los procesos de enseñanza y sobre todo el aprendizaje de los estudiantes, permitiéndoles experimentar una práctica pedagógica general vinculada a la disciplina de la cual se forman.

REFERENCIAS

- Bruner, J. S. (2008).** Cultura y mente: su inconmensurabilidad fructífera. Ethos Editorial.
- Contreras Espinosa, R.; Eguía, J. (editores). (2017).** “Experiencias de gamificación en aulas”. InCom-UAB Publicacions, 15. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- García García F. (2002).** “La narrativa hipermedia aplicada a la educación”. Publicado en Revista Red Digital N° 3. Disponible en Internet: http://red-digital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.html
- Litwin, E. (2008)** .“Reflexiones en torno a cómo enseñar”, en El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

MARÍA I. BANCHERO

Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación. Docente de OLE y TIC (perfil Lengua) de 1º año del Profesorado Secundario en Química.

JÉSICA N. LÓPEZ

Licenciada en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. Docente de OLE y TIC (perfil TIC) de 1º año del Profesorado Secundario en Química.



EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19: EXPERIENCIAS COM- PARTIDAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR “REPÚBLICA DE ENTRE RÍOS” DE MARÍA GRANDE

AUTORAS

Sandra Guadalupe Ojeda
sandragojeda75@gmail.com

María Eugenia Ianiro
eugeianiro@gmail.com

RESUMEN

El año 2020 podría ser considerado como un hito en la historia de la educación en Argentina. La pandemia de COVID-19 interpeló a docentes de todos los niveles, de gestión pública y privada, a re-pensar, re-formular y re-adaptar sus prácticas áulicas. La utilización de diferentes aulas virtuales, las clases por videoconferencias y la implementación de distintas aplicaciones y herramientas tecnológicas colaboraron de forma esencial para acompañar las trayectorias de estudiantes en el contexto de ASPO y DISPO. Estos recursos ayudaron a mantener el vínculo pedagógico y facilitar los contenidos de las diferentes asignaturas, estimulando el aprendizaje colaborativo, generando procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, como así también alentando el aprendizaje autónomo y flexible.

PALABRAS CLAVE

HERRAMIENTAS DIGITALES

AULAS VIRTUALES

VIDEOCONFERENCIA

PRÁCTICAS DOCENTES

El año 2020 presentó al Sistema Educativo Argentino un contexto totalmente inédito, movilizándolo a docentes de todos los niveles de la educación a transformar sus prácticas áulicas de manera emergente. Considerando que el 11 de marzo de dicho año, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia, en Argentina se estableció el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) por medio del decreto de necesidad y urgencia 297/20. En este contexto, el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución 108/2020 declaró la suspensión de clases a partir del 16 de marzo. Esta situación dio lugar a la denominada “educación en contexto de emergencia,” concepto acuñado por Mariana Maggio (2020), requiriendo a los y las docentes transformar sus prácticas regulares y emigrar a un servicio en línea, con estudiantes y docentes que contaban con diferentes niveles de alfabetización digital. En este sentido, los Institutos Superiores de Formación Docente debieron hacer frente a esta situación integrando a sus carreras de formación inicial el aprendizaje virtual, el aprendizaje a distancia, el aprendizaje en casa y las diferentes herramientas digitales. Continuamos enseñando y muchas veces acompañamos a estudiantes que se encontraban en situaciones y contextos muy diversos, con escaso acceso a la tecnología; estudiantes de nivel superior con diferentes trayectorias, algunas no encauzadas o discontinuas, que en ese contexto se hicieron más evidentes. El contexto de pandemia puso en jaque a la educación pero también a docentes formadores, quienes tuvimos que adaptar nuestras prácticas pedagógicas para favorecer los procesos formativos desde la virtualidad. Por ello, decidimos reunir nuestras experiencias como profesores y profesoras de formación inicial, en tres grandes desafíos: la adopción de aulas virtuales, el dictado de clases por videoconferencias y la utilización de herramientas tecnológicas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Contaremos nuestras vivencias en contexto de emergencia en cuatro Profesorados de Inglés de Institutos de Formación Docente de las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Buenos Aires.



Enfrentando los desafíos del contexto de ASPO.



Antes de adentrarnos en el relato de nuestras experiencias en tiempos de pandemia, queremos destacar que muchos de estos desafíos que compartiremos se nos han presentado, a veces, como grandes obstáculos. La especificidad en nuestro campo de formación de profesores y profesoras de inglés como lengua extranjera demanda un gran desarrollo de estrategias de comprensión y producción, tanto escritas como orales, por parte de los y las estudiantes, quienes necesitan estar en contacto permanente con el idioma para lograr fortalecer sus habilidades lingüísticas. En este contexto, se evidenciaron ciertas necesidades que fueron, en algunos casos, difícilmente cubiertas, especialmente las relacionadas al desarrollo de las habilidades orales.



El desafío de la elección de entornos virtuales



La elección de una plataforma educativa para organizar y llevar adelante los contenidos de las materias fue el primer desafío que se nos presentó. Si bien las plataformas han existido desde hace tiempo, recobraron importancia debido a su gran utilidad como nexo con los y las estudiantes. Nuestras experiencias como docentes en diferentes provincias nos han mostrado la gran oferta existente. En el I.E.S. “República de Entre Ríos” de María Grande, Entre Ríos, la mayoría de los y las docentes continuaron utilizando las aulas virtuales de la plataforma del INFoD que ya habían puesto en funcionamiento con anterioridad.

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



El contexto de pandemia provocó que quienes no usaban la plataforma con regularidad la empezaran a usar. El instituto otorgó libertad de elección para el desarrollo de los contenidos y plataformas; la mayoría continuaron con estas aulas. El I.S.P.I. 4020 de la ciudad de Santa Fe brindó la libertad de optar por la plataforma que cada docente creyera propicia para desarrollar su cátedra. En su mayoría, optaron por Google Classroom, mientras que otros eligieron Moodle o Edmodo. También se ofreció el nodo del INFoD pero no fue utilizado ya que la mayoría de los y las docentes no estaban familiarizados con dicha plataforma. Finalmente, el I.S.F.D. N° 23, de la ciudad de Luján, contó con la plataforma estatal del INFoD pero aún así fue opción de cada docente elegir la plataforma educativa con la que deseaba trabajar. Así, un grupo de docentes decidieron utilizar Google Classroom o Edmodo, mientras que otro grupo adhirió a la plataforma estatal. En el Centro de Innovación Educativa Dante Alighieri (CIEDA), sito en Campana, se decidió, a nivel institucional, utilizar la plataforma educativa Edmodo. Se privilegió en este caso la organización de los y las estudiantes mientras que en el otro instituto fue la posibilidad de elección de profesores según su preferencia y conocimiento. Finalmente, la utilización de las aulas virtuales de la plataforma de INFoD, Edmodo y Moodle Cloud resultó útil para los y las estudiantes ya que podían encontrar en cada aula, las unidades de cada asignatura según el programa, el material de lectura obligatorio y complementario organizado en carpetas según unidades temáticas. La utilización de foros de discusión ayudó a que se pudieran intercambiar ideas y debatir sobre temas específicos que despertaron la reflexión y el análisis. Dichas plataformas también posibilitaron el seguimiento de las trayectorias de cada estudiante. Las distintas actividades o asignaciones pudieron ser entregadas y tener sus devoluciones. Hubo seguimiento de entregas en tiempo y forma. Se tomaron evaluaciones en distinto formato, ya sea de opción múltiple, resolución de preguntas, completación de espacios y relación de conceptos. Estas evaluaciones, actividades y asignaciones eran

compartidas con suficiente tiempo para su realización, lo que ayudó a cada estudiante a organizar sus tiempos para poder cargarlas y realizarlas en el día y horario conveniente. La opción de las evaluaciones fue de mucha utilidad ya que, al completarlas y entregarlas, podían conocer su desempeño en el momento. Es interesante destacar, que cada asignación y evaluación era alojada en un registro virtual que permitía al docente ver el desempeño global de cada estudiante y poder acompañarlo en su trayectoria educativa. Con la utilización de Moodle Cloud, la plataforma del INFoD y Edmodo se diseñaron clases en las que se pudo insertar imágenes, audios, videos y presentaciones de otras aplicaciones en la misma página, sin utilizar links externos. Esto facilitó la realización de secuencias didácticas mejor organizadas ya que los y las estudiantes disponían de todo el material en un mismo lugar. Si bien la organización del contenido fue mucho mejor, a veces la cantidad de videos y audios incrustados en la misma página dificultó su acceso si la conectividad no era buena, pero, en general, no se presentaron mayores dificultades.



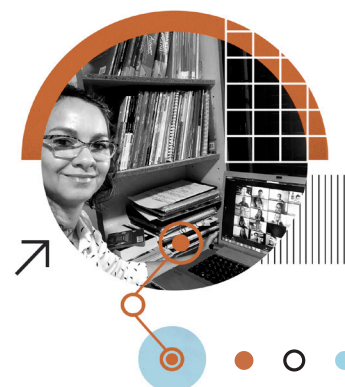
El desafío de las clases sincrónicas online

La opción de dar clases a través de videoconferencias o videollamadas fue nuestro segundo desafío como docentes. Estas clases sincrónicas ayudaron a acortar la brecha entre la virtualidad y la presencialidad y así poder mantener el vínculo pedagógico. Google Hangouts, Meet, Jitsi, Zoom, Skype, Cisco Webex fueron algunas de las plataformas utilizadas. Tanto en el I.S.F.D. N° 23 como en el I.S.P.I. 4020 "San Roque" y el I.E.S. "República de Entre Ríos" cada profesor o profesora tomó la decisión de establecer encuentros por videoconferencia. A nivel institucional, se les solicitó dar clases o enviar secuencias didácticas quincenales para favorecer la organización de las actividades que debían realizar sus estudiantes. De acuerdo a las materias que dictamos en dichas instituciones, y dependiendo de la conectividad, el tema y las actividades que se rea-

lizarían en la clase, se optaba por la aplicación más conveniente. Meet, Jitsi, Zoom hasta la videoconferencia de Whatsapp o las salas de Messenger tenían muchos problemas para conectarse fueron algunas de las opciones que utilizaron. En nuestra experiencia, Zoom y Meet fueron las aplicaciones que funcionaron mejor. Siendo muy útiles con respecto a la conectividad y a los recursos que brindaban. La aplicación Zoom resultó ser la más práctica ya que tiene una interfaz muy amigable para sus usuarios y usuarias; quienes pudieron ingresar sin demasiados problemas, desde de los dispositivos que tenían para comunicarse, sea teléfono celular, tablet o computadora. Sin embargo, podemos señalar como desventaja el tiempo limitado a 40 minutos para las sesiones gratis, aunque se podía ingresar nuevamente utilizando el mismo link, obteniendo 40 minutos más. CIEDA decidió a nivel institucional utilizar la plataforma Cisco Webex. Es importante subrayar que algunos profesores utilizaron Zoom debido a ciertos problemas de conexión, o para utilizar algunos de sus beneficios en las clases.

El desafío de descubrir nuevas aplicaciones para fortalecer la enseñanza durante la pandemia.

Finalmente, el último desafío que enfrentamos como profesores y profesoras de formación inicial, fue adaptar los contenidos de las materias a la virtualidad. Para ello, utilizamos diferentes recursos y aplicaciones que nos facilitaron garantizar la continuidad pedagógica y ayudar a cada estudiante a continuar con su formación como profesores o profesoras de Inglés. Algunos recursos fueron los archi-





vos Google Docs; para promover el trabajo colaborativo, teniendo la posibilidad de compartir documentos online, utilizar los mismos documentos y colaborar en la edición, permitiendo que varios estudiantes estén conectados a la vez. Les fue fácil importar documentos, hojas de cálculo y presentaciones ya que sólo necesitaban un navegador web; compartir cambios y colaborar en tiempo real, invitar a otros usuarios a sus documentos y modificarlos juntos, simultáneamente. No es un dato menor haber podido almacenar y organizar su trabajo de forma segura en la red a través de Google Drive, controlando quién puede ver los documentos. Mentimeter es una herramienta tecnológica gratuita que permitió conocer las opiniones de los y las estudiantes en tiempo real y de forma lúdica. Al compartir sus ideas o reflexiones en nube de palabras o mapas conceptuales pudieron jerarquizar ideas y construir su propio conocimiento. Mentimeter ayudó a incrementar su participación en las clases como así también revalorizó el juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Esta herramienta nos permitió cambiar el formato tradicional de las propuestas pedagógicas y transformarlas en actividades más motivadoras, adaptadas fácilmente para cualquier área, nivel y metodología. Kahoot es otra aplicación gratuita que utilizamos en las clases virtuales. Con esta herramienta pudimos crear cuestionarios que debían resolverse en un tiempo limitado de manera individual o grupal, reforzando los aspectos sociales del aprendizaje. La propuesta de gamificación de Kahoot posibilitó aprender sobre el error y comprender que es parte del proceso de aprendizaje, también ayudó en sus procesos de autoconocimiento y autoevaluación. Kahoot también fue de gran ayuda para reflexionar sobre los contenidos dados, obtuvimos feedback a nivel individual y grupal lo que posibilitó tomar acciones buscando estrategias para abordar las dificultades planteadas. Un recurso muy provechoso en tiempos de pandemia fueron las salas “breakout rooms” de Zoom para grupos pequeños que permitió dividir una reunión en hasta 50 grupos pequeños. Habilitar

esta función posibilitó el trabajo en equipos, promovió el trabajo cooperativo y la conexión entre estudiantes. Los grupos eran formados al azar o de manera individual por cada profesor o profesora, y podían ser modificados en cualquier momento. Cada sala dispone de las funciones de audio, video y el uso de la pantalla compartida, contando además con una sala con chat individual a la que sólo los y las participantes de ese grupo podían acceder; teniendo la posibilidad de pedir ayuda. El rol de docente facilitador fue preponderante en la utilización de este recurso ya que podíamos participar en cada sala, observar el trabajo de los y las estudiantes, ofrecer ayuda, participar cuando era necesario y enviarles mensajes. Finalmente, podemos mencionar tres aplicaciones que permitieron a los y las estudiantes dejar mensajes de texto, audio o videos, acciones fundamentales para la producción de mensajes en la lengua extranjera, especialmente durante la pandemia. Por medio del uso de Padlet y Voicethread, realizaron actividades dejando sus comentarios o producciones para que sus compañeros y compañeras pudieran escuchar, ver, o leer sus puntos de vista. En el caso de Flipgrid, la participación sólo podía realizarse por medio de videos cortos en forma de respuesta. Las tres aplicaciones generaron retroalimentación y posibilitaron el trabajo de manera colaborativa.

Reflexiones finales

La pandemia de COVID-19 expuso a los actores de la educación y al sistema educativo en su totalidad, mostrando tanto sus fortalezas como debilidades.

Como docentes de Institutos de Formación Inicial enfrentamos los desafíos y alcanzamos grandes logros, modificando nuestras prácticas de enseñanza y formas de concebir la educación. Creemos, que ante la emergencia, logramos gestionar contenidos y continuar con la formación inicial de los futuros profesores, aún desde la virtualidad.

Coincidimos plenamente con Mariana Maggio (2018) en que tuvi-

mos que reinventar nuestras clases, re-adaptarlas y reformular las estrategias pedagógicas-didácticas que veníamos usando hasta el momento. También es evidente que, a pesar de las distancias y los diferentes contextos, las estrategias y herramientas utilizadas para seguir dando clases en los entornos virtuales fueron semejantes. En el contexto de ASPO aprendimos que la tecnología ha sido una gran aliada para mantener el vínculo pedagógico al margen de las desigualdades, brindando la posibilidad de inclusión a los y las estudiantes en el sistema educativo. En suma, esta pandemia nos dejó una enseñanza invaluable: otra forma de educación es posible. Como docentes hemos demostrado una gran capacidad de resiliencia ante la crisis para lograr que cada estudiante tenga acceso a la educación, repensando cada una de nuestras prácticas con el fin genuino de formar a los educadores y las educadoras del futuro.

REFERENCIAS

- Maggio, M. (2018).** Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
Maggio, M. (2020). Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia. Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. Primera edición. Buenos Aires: UNICEF.

SANDRA G. OJEDA

Profesora de Inglés y Traductora Técnico-Científica de Inglés. Magister en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Se desempeña como docente en el Profesorado de Inglés del I.E.S “República de Entre Ríos”, en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. y en el I.S.P.I 4020 “San Roque” de Santa Fe.

MARÍA E. IANIRO

Licenciada en Lengua Inglesa. Diplomada en Neuroeducación. Es docente en el Profesorado de Inglés y el Profesorado de Matemáticas del I.S.F.D. N° 23 de Luján; y en el Profesorado de Inglés del Centro de Innovación Educativa Dante Alighieri (CIEDA) en Campana, ambos en Buenos Aires.



VIRTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE



INSTITUTO SUPERIOR DIAMANTE

AUTORAS

Marianela Valdez
marianela-valdez@hotmail.com

Judith M. Temporetti
judithmagalitemporetti@hotmail.es

PALABRAS CLAVE

CAJA LÚDICA

MATERIALES EDUCATIVOS

DERECHO AL JUEGO

RESUMEN

Nos proponemos aquí describir el proceso de la virtualización de las cátedras Prácticas Docentes IV¹ y la Unidad de Definición Institucional (UDI)² Primeras Infancias: El Jardín Maternal del Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior Diamante. Desde el año 2017 venimos construyendo este espacio de cátedra compartida que tiene como objetivos habilitar el debate, reflexión, articulación entre campos de la formación y la problematización de las prácticas en educación inicial. Como la creación de nuestra carrera estuvo a cargo de una comisión institucional que delineó un perfil del egresado y orientación que resultaron innovadores para la época -ya que conjugaba en el mismo profesorado la formación para el Jardín Maternal y para el Jardín de Infantes (Migueles y Grinovero, 2010)- se decidió el contenido de la UDI con el fin de brindar herramientas teórico-metodológicas a las estudiantes para que enriquezcan su formación, y colaborar a desandar la complejidad que presentan los lineamientos curriculares provinciales para la Educación Inicial, ya que tienen identidad propia dentro del nivel porque cuenta con contenidos y objetivos que exigen un abordaje singular, diferente al que se realiza en el jardín de infantes. Por todo esto es que en el presente artículo presentaremos el proceso de reconfiguración de las prácticas docentes y residencia de las estudiantes del 4° año.



En la tarea compleja de formar a futuras educadoras irrumpió inesperadamente el aislamiento social preventivo y obligatorio, en el marco de las medidas tomadas por el Estado frente a la pandemia. Esta situación excepcional supuso un gran desafío como institución de formación docente, la virtualización forzosa de la educación redobló los compromisos por el sostén de la educación pública y nos convocó a repensar nuestras prácticas como docentes de educación superior. Doble desafío implicó para las cátedras del campo de la Formación Profesional, que por las características metodológicas de su abordaje exigió una reinención de los modos de acceder al territorio escolar e introducir a las estudiantes en el oficio de enseñar. Consideramos importante tomar distancia de la inmediatez de la práctica y hacer una pausa frente a los cambios abruptos e inéditos que estamos viviendo, con la intención de que su escritura posibilite registrar estas experiencias y reflexionar sobre nuestra tarea.

Es así que nos proponemos describir el proceso de la virtualización de las cátedras Prácticas Docentes IV y la Unidad de Definición Institucional (UDI) Primeras Infancias: El Jardín Maternal del Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior Diamante.

Desde el año 2017 venimos construyendo este espacio de cátedra compartida que tiene como objetivos habilitar el debate, reflexión, articulación entre campos de la formación y la problematización de las prácticas en educación inicial. La temática de la UDI tiene que ver con una de las ausencias en la propuesta de formación inicial de este nivel educativo ya que en el Diseño Curricular de la carrera no está contemplada la primera infancia. Investigaciones realizadas en nuestra institución señalan -desde las lecturas de los diferentes planes de estudio en nuestra provincia- que la creación de nuestra carrera estuvo a cargo de una comisión institucional que delineó un perfil del egresado y orientación que resultaron innovadores para la época, ya que conjugaba en el mismo profesorado la formación para el Jardín Maternal y para el Jardín

¹ Espacio de síntesis en múltiples sentidos, las Prácticas Docentes recuperan los recorridos realizados por los diferentes campos de formación, desde la mirada socio histórica de la educación inicial hasta la mirada didáctica pedagógica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este nivel, así como también confluyen las experiencias y saberes acumulados en las instancias de prácticas anteriores.

² Se trata de espacios curriculares pertenecientes al campo de la Formación Específica, que como lo establece la Res.24/07 CFE; son de definición institucional implican propuestas y acciones de concreción local considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico (Resol 4165 CGE-Diseño Curricular para la formación Docente de educación Inicial). Fue discutido y definido con la participación de diferentes actores institucionales; docentes, Equipo Directivo y Consejo Directivo, pensados como espacios de apoyo a las prácticas de residencia.



de Infantes (Miguel y Grinovero, 2010). El Jardín Maternal, según los lineamientos curriculares para la Educación Inicial provinciales, tiene una identidad propia dentro de este mismo nivel educativo, es decir, que cuenta con contenidos y objetivos propios que exigen un abordaje singular, diferente al que se realiza en el Jardín de Infantes.

Por todo esto se decidió el contenido de la UDI con el fin de colaborar a desandar esta complejidad y brindar herramientas teórico-metodológicas a las estudiantes para que enriquezcan su formación. Así, en este artículo presentaremos el proceso de reconfiguración de las prácticas docentes y residencia de las estudiantes del 4° año del Profesorado de Educación Inicial.



Reconfigurar las prácticas docentes en educación inicial

Partiendo de una concepción amplia de educación, es decir desde los procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que exceden ampliamente la instrucción formal (Rockwell, 2007), entendemos que las prácticas educativas tienen lugar en múltiples escenarios. Edelstein (2011) define a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, reconociendo su carácter histórico, es decir que tienen lugar en un tiempo y un espacio concreto. Actividad intencional, que mediante un proceso complejo de mediaciones busca otorgar algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en las instituciones escolares. Son múltiples las dimensiones de la práctica, responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales e incluso trascienden lo institucional.

Nos interesa recuperar la centralidad del conocimiento, como lo expresa la autora, ya que es *“una práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples que, sin embargo, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de definiciones y decisiones que maestros y pro-*

fesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula” (Edelstein, 2011: 105).

Es así que el primer interrogante que nos suscitó el contexto de excepcionalidad es el trabajo con el conocimiento mediados en su totalidad por las tecnologías. ¿Cómo abordar un espacio de taller cuyo objeto son las prácticas de enseñanza? ¿Es posible reconstruir las experiencias de formación que tienen lugar en los jardines? ¿Basta con trasladar las propuestas de formación previas a este nuevo escenario?

Frente a la emergencia sanitaria el sistema formador redefinió las formas convencionales de establecer los vínculos con las instituciones co-formadoras así como también de viabilizar las distintas instancias de práctica. Se concretaron encuentros con los equipos directivos, co-formadores y docentes de cátedras de las didácticas específicas con el objetivo de acordar los modos y/o propuestas para llevarlas adelante. La enseñanza en tiempos pandemia se transformó radicalmente, en aislamiento social las dinámicas del hogar y lo escolar cambiaron, en la escolaridad obligatoria y particularmente en el nivel inicial donde fueron los adultos exclusivamente quienes tuvieron que mediar para llevar adelante estas propuestas. Existieron entonces una diversidad de situaciones en las que se produjo el aprendizaje. Es por ello que no podemos trasladar mecánicamente las lógicas de enseñanza de la presencialidad a la virtualidad. La escuela, el instituto y el jardín se trasladaron a los hogares de estudiantes, modificando estructuralmente los tiempos y espacios educativos, siendo este el principal aspecto que tuvimos en cuenta al momento de redefinir el abordaje de las prácticas y residencias.

Edelstein (2011) advierte que cuando se hace referencia a la tarea docente suele contextualizarse fundamentalmente en el aula, dejando en un segundo plano las múltiples configuraciones institucionales. Convencionalmente las

estudiantes, futuras educadoras, vivenciaban esto durante el período de observaciones y auxiliares, y se re-trabajaba en la cátedra mediante su análisis, principalmente para pensar el diseño de las propuestas de enseñanza. En una primera instancia, planificación y desarrollo de una secuencia didáctica y, en una segunda instancia, la planificación y desarrollo de una unidad didáctica. La virtualización de la educación de todos los niveles modificó las fronteras de los escenarios educativos ampliando sus entornos. Durante la emergencia sanitaria nuestros estudiantes pudieron analizar diferentes prácticas educativas para la educación inicial. Entre ellas, las propuestas de cuadernillos, producciones audiovisuales y radiales desarrolladas por el gobierno nacional (Seguimos Educando) y provincial (Contenidos en Casa). Estos materiales educativos fueron fuentes de análisis y reflexión, en un primer momento en instancias de foro debate en el campus virtual del instituto. Propusimos, además, la realización de entrevistas a diferentes actores institucionales para que las estudiantes profundicen en la contextualización. Previo acuerdo con las estudiantes comenzamos a desarrollar las clases de manera sincrónica, lo cual fue valorado positivamente. Facilitó este proceso el hecho de encontrarse avanzadas en la carrera ya que cuentan con un nivel de autonomía en el estudio que les permitió afrontar esta modalidad, incluso organizarse como grupo para acompañarse mutuamente con las dificultades en relación al uso de la plataforma y las aplicaciones de videoconferencias.

Tenemos la responsabilidad de promover en nuestros estudiantes no sólo la reflexión sobre la realidad social y su impacto en las prácticas docentes, sino también y fundamentalmente desarrollar un sentido crítico y sensibilidad frente a las desiguales condiciones que se presentan para garantizar el derecho a la educación. Los estudiantes sostuvieron con mucho esfuerzo el cursado virtual, a lo largo de la carrera enfatizamos en la construcción del vínculo





con niñas y niños, considerando primordial su reconocimiento como sujetos de derecho para el trabajo con el conocimiento. En este sentido es que planteamos un doble proceso, la planificación de secuencias didácticas pensadas para la virtualidad, tomando como referencia jardines en los que concretaron prácticas durante 3° año. No obstante, no podemos ignorar los accesos diferenciados a la educación, cuya brecha profundizó la irrupción de la pandemia y que reabrió viejos debates acerca del carácter reproductor de las desigualdades sociales que tiene la escuela. En simultáneo, en diálogo con docentes del campo de la práctica de diferentes instituciones formadoras, como el Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (UADER) y docentes de salas, surgen nuevas preguntas: ¿Cómo sostener el vínculo con niñas y niños que no tienen garantizado el acceso a Internet y a dispositivos tecnológicos, o que su acceso es parcial?

Es así que se comenzó a delinear la propuesta de producción de una caja lúdica para ser entregada a las salas de jardines cuyas poblaciones tienen un acceso limitado a la conectividad y tecnologías. Esta caja es un objeto de “arte-lúdico” que funciona como contenedor de juegos y juguetes, además de ser un juego en sí mismo. Cada estudiante elaboró seis propuestas de juego, con materiales seleccionados para niñas y niños entre los 3 y 5 años³. Las propuestas lúdicas pueden estar vinculadas a contenidos curriculares o simplemente tomar el juego en sí mismo como contenido. En nuestro caso se acordó que al menos dos juegos estén vinculados al contenido de la secuencia didáctica para la virtualidad.

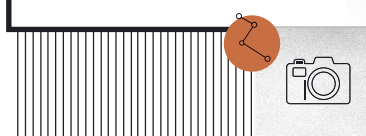
En toda propuesta de enseñanza entran en juego las decisiones pedagógicas donde subyace una concepción de sujeto y cómo aprende, una concepción de enseñanza, de sociedad y educación, por eso la elaboración de la caja

exige del mismo modo una toma de posición. Requiere de un doble proceso de planificación, si bien la selección de los juegos se realiza pensando en las niñas y niños, las consignas son elaboradas para ser comprendidas por un adulto sin mediación del docente de manera simultánea. El mayor desafío fue pensar propuestas lúdicas a la distancia entendiendo que hay otro adulto como mediador de conocimientos.

Sin pretender realizar una periodización, ni mucho menos profundizar en sus debates, nos interesa recuperar el lugar que ha tenido el llamado “material concreto” en la educación inicial, para comprender el por qué de la propuesta de juego, ya que existen miradas estereotipadas que los reducen a mera manualidad, a una cuestión de decoración. 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 de la historización realizada por Fernández Pais (2018). 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 y niñas explorar y construir distintas formas, orientados por los pasos que da el o la docente. La tradición italiana recuperó al-

gunos 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 y niñas 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 niñas y materiales manipulables, 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 (Fernández Pais, 2018: 53-72). Es así que los materiales cobran sentido en tanto posibiliten experiencias lúdicas y educativas. La caja lúdica tiene como eje central instalar el protagonismo del juego como un modo de acercar una porción de cultura (Sarlé, 2013).

Fuente: ImagenBernasconi
www.pablobernasconi.com.



●●●●●●●●●●

³ Se acordó con Supervisión de Nivel Inicial, Dirección de Radio y co-formadoras que las estudiantes realizarían cajas para cada niña y niño. La tradicional organización en una pareja pedagógica por sala se vio modificada y la totalidad del grupo se dispuso a pensar las propuestas lúdicas colectivamente, se realizaron entrevistas a una co-formadora así como también se la invitó a participar a algunos encuentros de clase virtual sincrónica para promover el intercambio.



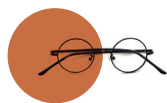
Queremos formar docentes que busquen ampliar el repertorio lúdico de niñas y niños, posibilitando espacios y situaciones lúdicas nuevas, así como también promover experiencias y aprendizajes significativos. Creemos necesario reafirmar el derecho al juego en la infancia. El juego es esencial para la salud física y mental, así como también parte de una educación integral, se trata de una necesidad vital que es fundamental en la vida de la familia y la comunidad, y por todo esto es un derecho. Debido al contexto sanitario, la caja lúdica no se ha entregado formalmente, sin embargo su planificación y elaboración implicó un posicionamiento político pedagógico que habilitó nuevas preguntas.



Frente al confinamiento, y las desiguales formas de afrontarlo, pensamos la caja lúdica como una forma de cobijo ante el miedo a enfermarse y 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).

Cuando la sala se traslada el hogar



La relación familia-escuela también se modificó y las inquietudes que se presentaron para las educadoras fueron principalmente las de pensar cómo enseñar media-

dos por la tecnología y por otros adultos, así como también cómo acompañar a las familias en este proceso. Para ello se dio prioridad a la elaboración de propuestas pedagógicas integradas y desde los múltiples lenguajes, propiciando la flexibilidad y transversalización en un trabajo colaborativo entre docentes y las familias. Lo primero que aparece son los modos de comunicación con ellas, siendo ésta de vital importancia y como, bien sabemos, las condiciones materiales son desiguales. Los jardines sostuvieron los procesos pedagógicos en medio de una inusual forma de habitar la enseñanza y el aprendizaje, las docentes se reinventan, toman decisiones, ensayan, buscando seguir transmitiendo conocimientos en los más pequeños en un contexto que ocurre en la no presencialidad, y donde es necesario otro adulto que acompañe, guíe y sostenga.

Pues bien, se reconocen múltiples tensiones y dificultades que refieren a las posibilidades de niñas y niños y sus familias para acceder a distintos recursos digitales y a la conectividad, y dar así continuidad a la tarea pedagógica, en tanto no todas están presentes de igual manera en cada hogar. Desde una perspectiva educativa, Maggio (2012) nos invita a pensar las tecnologías como potenciadoras en la construcción del conocimiento y entramadas a lógicas de enseñanza de cada disciplina. Entendemos que la virtualidad no enmienda a la escuela en la emergencia sanitaria, tampoco reemplaza la presencialidad, tiene lógicas propias, códigos y formas de configurarse en la relación entre los sujetos que debieron ser rápidamente aprendidas. Nos encontramos, en este punto, sin recetas ni respuestas acabadas, pero seguimos ensayando nuevas prácticas que posibiliten los aprendizajes, que nos den certezas provisorias en estos tiempos inciertos.

pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI. Rosario: HomoSapiens.

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

Miguel, M. A.; Grinovero, N. I. (2010). Formación docente de Nivel Inicial... Huellas, tradiciones y perspectivas. Diamante.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. Revista de Antropología Social pág. 175-212.

Sarlé, P. (2013). Lo importante es Jugar...cómo entra el juego en la escuela. Rosario: Homosapiens.

Zelmanovich, P. (2012). Contra el desamparo.

MARIANELA VALDEZ

Profesora en Ciencias de la Educación. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas. Actualización Académica en Prácticas Docentes: Saberes a construir en la vinculación. Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina, Línea de Investigación en Socioantropología de la Educación. Es docente de Práctica Docente IV y Coordinadora de Prácticas del Profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior Diamante. Profesora Adjunta de la cátedra “Prácticas Docentes I. Contextos y Prácticas Educativas en las Infancias” del Profesorado de Educación Especial FHAYCS (UADER). Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra “Prácticas Docentes I Contextos y Prácticas Educativas” del Profesorado de Educación Inicial FHAYCS (UADER). Dirigió tres proyectos de investigación sobre formación docente.

JUDITH TEMPORETTI

Profesora para la Enseñanza Inicial. Técnica en Bromatología. Postítulo de Actualización docente en Enfoques Pedagógicos en la Educación Inicial. Directora Interina de la Unidad Educativa N° 15 “Mi Mundo de Juguetes”. Docente del Instituto Superior Diamante en “Práctica Docente II” y Unidades de Definición Institucional “Fundamentos y Estrategias de Inclusión” y “Jardín Maternal” del Profesorado de Educación Inicial en “Práctica Docente IV”. Forma parte del equipo de investigación de un proyecto sobre formación docente.

REFERENCIAS

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
Fernandez Pais, M. (2018). Historia y



VINCULARTE: PROYECTO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL 2021 EN LA ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA “J. J. DE URQUIZA”



ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA “J.J. DE URQUIZA” DE VICTORIA



AUTORAS

Verónica Andino
veronicandino
@hotmail.com

Carolina Cabanna
carolinacabanna
@gmail.com

Marcela Ochoteco
marcelaochoteco
@hotmail.com

Patricia Osman
patridosman
@gmail.com

Nadia Rodriguez
nadiabeatrodriquez
@gmail.com

Walquiria Maza
walquiriamaza
@gmail.com

PALABRAS CLAVE

REVINCULACIÓN

JUEGOS

INTERLENGUAJES

RESUMEN

Dentro del Plan Nacional de Formación Docente 2021-2023 se inscriben los Proyectos de Fortalecimiento Institucionales (PFI) cuyo propósito es fortalecer las condiciones simbólicas y materiales de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y revincular a las y los estudiantes tanto de nivel superior como de los niveles obligatorios. Partimos de pensar la revinculación como conjunto de acciones y estrategias diseñadas desde y entre los ISFD y sus escuelas asociadas como propuestas pedagógicas inclusivas colectivas, integrando los distintos lenguajes como potenciales del aprendizaje. La Escuela Municipal de Música “Justo José de Urquiza” de Victoria presentó un PFI que tuvo como eje, estrategia y recurso principal, el juego. Fue desarrollado en dos jornadas de trabajo intensivo, a partir de las cuales se pudieron analizar fortalezas y debilidades pos pandemia, como así también proyectar el PFI 2022 involucrando a todos los actores institucionales.

En el ISFD Escuela Municipal de Música “Justo José de Urquiza” de la ciudad de Victoria, Entre Ríos, luego del período de ASPO y DISPO vivido durante los períodos 2020 y 2021, surge la necesidad de recuperar y fortalecer los vínculos emocionales y pedagógicos entre estudiantes del profesorado, profesores del ISFD, y docentes de las escuelas asociadas. Para ello, proponemos brindar instancias encuadradas en proyectos territoriales de articulación con escuelas de los distintos niveles educativos y nuestra propia escuela, donde se buscó recuperar y fortalecer la red de trabajo con las escuelas asociadas en la que las y los estudiantes realizan sus prácticas profesionales docentes, de encuentros lúdicos y vivencias enriquecedoras, generando espacios de participación, intercambio y reflexión. Pensamos en el juego como eje de estos encuentros ya que, además de ser un patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, ofrece para grandes y chicos variadas oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando la capacidad de comprensión del mundo. Fortalece la autoestima, la identidad y la autonomía promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo. Actúa como mecanismo desestructurante de juicios calificativos, permitiendo lanzarse, equivocarse, reduciendo la sensación de gravedad del error, posibilitando que en el transcurso, el individuo realice un aprendizaje de fuerte significación. Ofrecimos, entonces, un espacio donde los y las estudiantes, desde el inicio de su carrera, se vinculen con el conjunto de los estudiantes, docentes del ISFD, y docentes de escuelas asociadas, para compartir experiencias e intereses y acercarse a la realidad concreta del aula, a partir del diálogo y el intercambio, desde la participación activa en propuestas de juegos musicales y de interlenguajes.



Por qué re-vincularnos

La escuela pos pandemia debe explorar otros espacios además del aula (Tonucci, IIPE UNESCO, 2020); es así que las propuestas de continuidad pedagógica implicaron una revisión de lo planificado previamente al ASPO centrando la mirada en el sostenimiento del vínculo con las y los estudiantes, el acompañamiento durante el proceso y la reorganiza-



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



ción de la propuesta de enseñanza, entre otras. En esa perspectiva que busca la revisión, también podemos ver que los cuerpos, las palabras, las miradas ya no son las mismas, que “la pantalla” transformó y que el no estar en la escuela produjo la falta de la cotidianidad con otras personas. En el ISFD no sólo se enseña, o se intenta enseñar a ser docente, también se enseña a estar con otras y otros. La sospecha sobre quién teníamos al lado, si estábamos “sanos”, si nos sentábamos lejos o cerca, vinculada al Covid-19, repercutió en la nueva vinculación. El gran desafío del retorno a la presencialidad fue el espacio compartido. Estar con otras, estar con otros, ahora era “nuevo” y el trabajo fuerte con la re-vinculación, la confianza, el trabajo cooperativo y colaborativo fueron ejes que se entrecruzaron en esta propuesta de trabajo dinámica y comunitaria.



Cómo logramos el acercamiento

La invitación se hizo mediante el boca a boca, en el vínculo cotidiano (áulico) de docentes con estudiantes del profesorado (destinatarios directos de esta propuesta), y mediante flyers que se difundieron por redes sociales. Desde la institución se habilitó el espacio físico (se eligió utilizar el patio de la escuela) y el tiempo, proponiendo cambio de actividades para el horario en el que se realizaron las jornadas.



En la experiencia concreta

Realizamos dos encuentros presenciales en donde la categoría juego fue el eje transversal.

Primer encuentro. Se abordaron los interlenguajes con orientación a la diversidad: Artes Visuales, Expresión Corporal, Teatro, Música, Literatura, desde una integración generalista en la formación docente inicial. Para llevar adelante este encuentro tomamos como propósito elemental hacer partícipes a los y las estudiantes de los dos últimos años de formación (3° y 4°), involucrándose en la organización y coordinación de la propuesta, junto a las docentes a cargo. En este primer proceso se comenzó a dar una re-vinculación, en el re-pensarnos como sujetos dentro de la escuela y lo que podíamos proponer teniendo en cuenta todo lo que la circunda y nos comprende como identidad institucional. Se llevaron adelante encuentros paulatinos con los estudiantes, que permitieron el diálogo y, mediante este, se pudo acordar los diferentes momentos que tendría el evento pensando en la incorporación de los recursos, de los cuales ya nos habíamos provisto, conjuntamente con los canales de estimulación que se utilizarían -como por ejemplo la música- para darle apertura al estímulo, la creatividad y al encuentro con otro y otra.

El día del evento se lograron los objetivos principales, el encuentro en primera instancia, la apertura a poner el cuerpo y todo su despertar, las miradas, las emociones, sentimientos y la palabra, cada uno en su rol y función pero como un sentido sensible en cada uno, nuestra humanidad. Diferentes momentos de juego, dinámicas colectivas y de expresión artística

dieron lugar a recuperar el vínculo, a pensarnos, y demostrarnos como referentes de la educación con apertura a la inclusión y accesibilidad a cada persona como ser distinto. Se pensó en la diversidad como una posibilidad para no dejar de innovar, de permitirnos otros recursos y momentos de acción frente a situaciones adversas que podemos llegar a afrontar en el cotidiano del aula.

El encuentro se distinguió por un aprendizaje colectivo entre estudiantes y docentes, que implicó seguir aprendiendo desde el disfrute, las risas y la comunicación permanente, para lo cual fue elemental la escucha y la empatía al momento del desarrollo de determinadas actividades. Un momento que terminó con reflexiones argumentadas desde la sensibilización y desde la propia experiencia personal, pensando en los derechos que debemos fomentar y constituir como escuela, para que realmente el vínculo institucional sea íntegro, hacia el bien común de todo el colectivo institucional.

Segundo encuentro. Con propuestas de juegos musicales y sonoros que abordaron diferentes estrategias, metodologías, actividades y recursos. En el desarrollo de la segunda jornada continuamos afianzando esta re-vinculación evidenciada en el primer encuentro, generando un ambiente de camaradería, observado en la integración de los y las asistentes al momento concreto de jugar, poner el cuerpo y relacionarse unos con otros, teniendo en cuenta que, en su mayoría, en el cotidiano no comparten jornadas de estudio. Se llevaron a cabo juegos que contienen en su desarrollo las siguientes características: individuales, grupales, de coordinación motriz gruesa y fina, juegos de ronda y de pareja, juegos con elementos, juegos con rimas y con canciones, juegos con acompañamiento instrumental, juegos de manos, juegos con improvisación de movimientos y texto, juegos con discriminación auditiva. Luego de la vivencia se propiciaron momentos de reflexión y construcción de saberes colectivos.



Primer Encuentro

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



Proyección a 2022



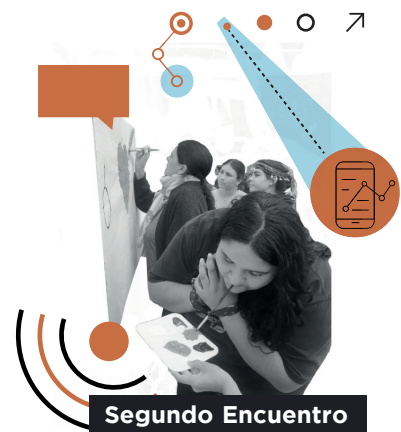
A raíz de lo abordado en este PFI 2021, y tomando como referencia lo expresado y acordado por los y las docentes en la Jornada Institucional de inicio de ciclo lectivo 2022, retomamos el debate sobre la necesidad de profundizar el trabajo de Técnica Vocal con los y las estudiantes por diferentes razones, entre ellas: la falta de continuidad en el canto durante el período de clases virtuales y la falta de experiencias de canto compartido en dicha etapa. Por lo que se pensó para trabajar en el PFI 2022 el abordaje de la Técnica Vocal como herramienta indispensable para la formación de profesores de Música, tanto en su proceso de formación inicial, como en sus prácticas intensivas y futura labor docente.



Conclusiones



En relación al primer encuentro se destacaron los y las estudiantes en su asistencia, como así también a determinados profesores y a la rectora del establecimiento, reconociendo una participación activa y reflexiva, estimulando positivamente de manera constante de parte de las docentes expositoras. Distinguiendo la última actividad y el trabajo en equipos, colaborando en conjunto, sin tener timidez ni temor al expresar sus pensamientos, demostrando interés en la propuesta, enfocada en la inclusión a través de la música y el arte. Esta acción artística permitió repensarnos como formadores y nuestra capacidad de acompañar a otros y a otras, brindar posibilidades e incluir; tema latente en la actualidad. En relación al segundo encuentro la participa-



Segundo Encuentro

ción de los y las estudiantes fue comprometida y entusiasta, se lograron conformar grupos con estudiantes de los diferentes cursos del plan de estudios que está en vigencia (Res. N°977/17 CGE) y estudiantes que están finalizando el plan de estudios (Res. N°297/10 CGE). La jornada tuvo repercusiones favorables inmediatas, en el reconocimiento y valoración del aporte por parte de los y las estudiantes asistentes, y en la continuidad que se dio a las propuestas en las diferentes unidades curriculares, entre ellas: Práctica Docente II, Lenguaje Musical, Percusión, UDI de Cancionero y Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos. Con las propuestas lúdicas musicales como eje, se ofreció un amplio abanico de contenidos, recursos y estrategias para la enseñanza de la Educación Musical con el juego como disparador y organizador de las secuencias didácticas. A partir de la vivencia se habilitaron espacios de diálogo, intercambio y construcción de saberes, priorizando la revinculación y la construcción del saber didáctico. Gracias a la participación del ISFD dentro del Proyecto de Fortalecimiento Institucional enmarcado en el Plan Nacional de Formación Docente 2021-2023 fue posible la adquisición de elementos (artículos de librería, pañuelos, pelotas, almohadones, y otros) que fueron utilizados en las jornadas, y seguirán siendo de provecho para el uso de los estudiantes en sus clases y en sus prácticas docentes intensivas. Si bien la propuesta fue pensada para la integración de estudiantes, docentes del ISFD y docentes de escuelas asociadas, por diversas razones, en ambas jornadas, la participación se vio resentida y tuvo un alcance parcial, involucrando en una amplia mayoría a estudiantes y unos pocos profesores del ISFD y de las escuelas asociadas.

ahora bien, haciendo una mirada crítica hacia el interior del Instituto es necesario reconocer que éste (el del compromiso) es un aspecto en el que se debe seguir trabajando. Los estudiantes de 3° y 4° año de Práctica Profesional Docente



Es fundamental el compromiso de las y los docentes de los tres cam-



pos de la formación (general, específico y de la práctica) en las propuestas que involucren lo lúdico como estrategia de adquisición y fortalecimiento del aprendizaje.

recibieron la invitación para diseñar, planificar y desarrollar propuestas lúdicas junto con los docentes responsables del proyecto. En la Segunda Jornada esto no se pudo concretar debido a inconvenientes en el cumplimiento de los plazos de entrega de las propuestas recibidas.



REFERENCIAS

TONUCCI, F. (2020) ¿Cómo planificar la vuelta a las aulas? Aprendizajes sobre la relación escuela-familias en tiempos de COVID-19. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO). Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/eventos/como-planificar-la-vuelta-las-aulas>.

VERÓNICA ANDINO

Prof. de Artes Visuales. Prof. Educación Especial. Cát. Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos. Cabanna, Carolina Profesora de Lenguaje Musical I. Práctica Profesional docente II. Instrumento II, III, IV: Piano.

MARCELA OCHOTECO

Profesora de Lenguaje Musical (2° año). Instrumento I: Percusión I (1° año). Dirección de conjunto vocal/ Instrumental (3° año).

PATRICIA OSMAN

Profesora de UDI II: Cancionero como herramienta pedagógica (2° año) y Técnica Vocal (1° año).

NADIA RODRIGUEZ

Prof. Esp. en Sordos e Hipoacúsicos, Prof. Esp. con Orientación en Discapacitados Intelectuales. UDI: La Educación Musical para la Inclusión y la Diversidad (4° año).

WALQUIRIA MAZA

Docente de Nivel Secundario y Superior. 17 años de antigüedad. Rectora de la Esc. Munic. de Música "J. J. de Urquiza"



EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN: REFLEXIONES SOBRE APRENDIZAJES COMPARTIDOS



ESCUELA NORMAL SUPERIOR
"OLEGARIO V. ANDRADE" DE
GUALEGUAYCHÚ



AUTORAS

Leticia Weigandt
lemawe69@gmail.com

Elizabeth Roldán
lizabetheroldan27
@gmail.com

María F. García
ma71fernandagarcia
@gmail.com

pepmejora
@gmail.com

Las condiciones del pensamiento no están dadas “naturalmente”, demandan construcción, encuentro, detenerse con otros para “armar” escenas, dispositivos, organizaciones provisionarias que sostengan el trabajo y a cada uno, en él, en medio de incertidumbres y apoyados en “puntos de certezas” (Nicastro, 2009: 39).

Nos encontrábamos en proceso de organización de las actividades correspondientes a la Semana de la Memoria, la Verdad y la Justicia, cuando nos enteramos, por los medios de comunicación y las redes sociales de las decisiones del Estado Nacional relacionadas con el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Esto implicó que la asistencia a las instituciones escolares se viera afectada.

Este acontecimiento irrumpió en forma intempestiva dejando a todos los actores educativos perplejos, sin horizontes claros. Empezamos a escuchar un discurso pedagógico en el que frases como “situación inédita”, “reconfiguración de prácticas escolares”, “reinención educativa” estaban siempre presentes. Docentes de todos los niveles nos fuimos adaptando rápidamente ante la urgencia de “no dejar sin escuelas a niños y jóvenes”. En nuestra institución, los directivos empezaron a encontrarse con frecuencia en espacios virtuales, para dar respuesta a la demanda social de continuar con la formación inicial de nuestros y nuestras estudiantes.

RESUMEN

El presente artículo narra la experiencia docente al momento de pensar alternativas de acciones pedagógicas virtuales para Práctica I, II, III y IV del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Olegario Víctor Andrade de Gualeguaychú, en contexto de pandemia mundial. Luego de un proceso de reflexión y organización, logramos acuerdos para que el trayecto de formación de práctica en ese ciclo lectivo se lleve a cabo en dos etapas: una primera instancia virtual y luego una presencial. Esa escuela tan conocida, vivenciada por todos, con una naturalidad que parecía no alterarse nunca, se puso en pausa y así comenzamos a construir nuevas escenas.

¿Una escuela sin ir a la escuela?

Esto era impensable para quienes durante años habitamos los espacios escolares, sin embargo, la idea de una formación desde la virtualidad se hacía cada vez más presente al escuchar alternativas propuestas desde los departamentos gubernamentales de la provincia y la nación que nos fueron familiarizando con la idea de que esta pausa en la manera habitual de hacer escuela tenía un principio, pero no un final.

Videoconferencias, conversatorios entre especialistas en educación, documentos del portal web del CGE que llegaban a nuestros correos, recomendaciones metodológicas y links para inscripciones en espacios de formación invadieron nuestra cotidianeidad y aceptamos la idea de reconfigurar nuestras prácticas.

No todos escuchábamos ni leíamos lo mismo, pero los aluviones de nuevas propuestas hacían cada vez más atractiva la idea de comenzar rápidamente a involucrarnos aún más con las herramientas de la plataforma del INFOD. No había dudas de que la formación general y específica seguiría desde esta modalidad, pero, ¿una formación en prácticas sin que las alumnas concurren a la escuela? La respuesta a esta pregunta al principio era simplemente “no se puede, es imposible”.

Esta inesperada situación epidemiológica global irrumpió cambiando muchas formas del acontecer cotidiano escolar y familiar. El tiempo y el espacio de formación se trasladó a los hogares. Las jornadas de los primeros meses fueron extensas. Como docentes alternábamos el

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN

PRÁCTICA

NO PRESENCIALIDAD

LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



tiempo entre la reflexión con pares y las actividades de enseñanza y aprendizaje desde la plataforma. Todo esto requería reordenar lo que “ya teníamos ordenado”, entramar lo viejo con lo nuevo. Por eso, un grupo de docentes comenzamos a escuchar con más atención a pedagogos que han sido y son nuestros referentes en la práctica escolar; a reunirnos luego de cada videoconferencia y lecturas realizadas. Y, entre mensajes de audio y videollamadas que posibilitaron un encuentro y otro, nuevas reflexiones hicieron que se torne posible aquello que era impensable. En este sentido, al decir de J. Contreras Domingo, en estos encuentros de formación “*aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos*” nos invita a cambiar la mirada, resignificar sentidos y prácticas (J. C. Domingo 2009: 9).

En términos de Larrosa (2009) algo “*nos estaba pasando*”, este autor, que ha guiado gran parte de nuestras reflexiones a lo largo de nuestra formación docente, nos convocaba a pensar en estas “experiencias” que día a día nos van transformando y subjetivando. Entendemos la experiencia “*como eso que me pasa, nos pasa*” [...] “supone en primer lugar, un acontecimiento, o dicho de otro modo, el pasar de algo que

no soy yo [...] supone una exterioridad para ir a ella pero luego volver a nosotros mismos [...] principio de reflexividad” (Carlos Skliar-Larrosa, 2009: 14-16).

La no presencialidad de nuestros estudiantes en las escuelas, practicando según las recomendaciones que venían desde afuera, a través de una alternativa que no contemplaba un mirarse cara a cara con los niños y las niñas, implicó la alteridad, la extrañeza, lo extranjero, en definitiva, la exterioridad que hizo posible la “experiencia” que estamos relatando.

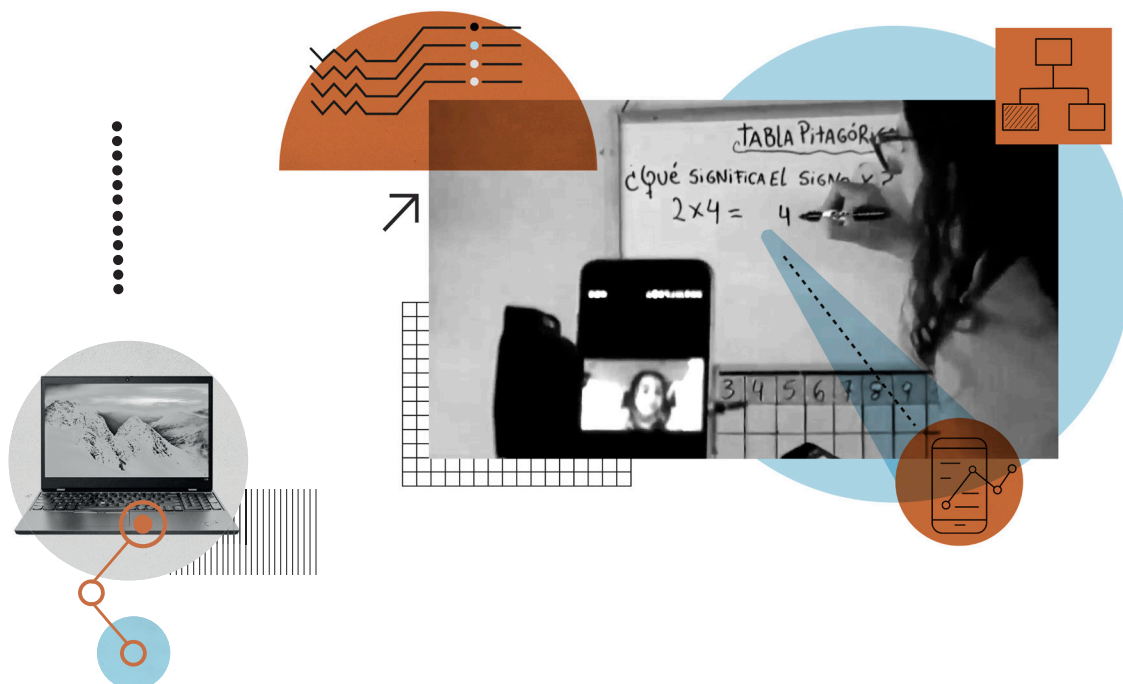


¿Por qué no mirarse cara a cara?

Las experiencias que relataban en las reuniones virtuales las directoras, supervisoras y maestras, eso que “les pasaba” con aquello ajeno a todos y a cada uno de los que hacemos escuela, fue conmoviendo nuestra mirada. Esa escuela tan conocida, vivenciada por todos, con una naturalidad que parecía no alterarse nunca, se puso en pausa y así comenzamos a construir nuevas escenas. Escuchamos en esos encuentros a los equipos de las escuelas asociadas, de las escuelas reales y concretas, en sus particulares circunstancias, queríamos saber qué les pasaba

a esos “Otros”, maestros, niños, padres, abuelos y muchos otros diferentes vinculados con la educación. Pero luego pudimos volver a nosotros y preguntarnos ¿qué nos pasaba como educadores en el trayecto de formación en prácticas con eso que habíamos escuchado? El relato común era que las clases estaban dirigidas a los niños y a otros integrantes de las familias que serían los intermediarios entre el docente y los estudiantes, quizá a través de un único dispositivo, de un celular, que casi siempre es compartido con hermanos, padres o tutores.

Al decir de Larrosa (2009: 14), salimos de ese nosotros, de “*eso que nos pasa*”, para transitar un camino hacia ese afuera, para reflexionar sobre lo “que le estaba pasando” a cada uno de los actores con quienes empezamos a construir un nuevo trayecto de aprendizaje. Por esto también fue necesario ir hacia eso que les pasó y pasa aún a los sujetos de la formación, a nuestros estudiantes para finalmente volver a nosotros -luego de escuchar tantas voces- para vernos, mirarnos nuevamente como equipo y reflexionar sobre la forma que le daríamos a esta inédita formación de prácticas.





¿Pensar la acreditación de los estudiantes desde la virtualidad?

Al momento de pensar alternativas de acciones pedagógicas virtuales para Práctica I y II del Profesorado de Educación Primaria no había duda de que los y las estudiantes, a partir de videos, entrevistas, revisión de registros de observación, lecturas variadas y muchas otras estrategias, podrían acreditar el espacio curricular en el caso de su participación activa. Pero al pensar en Práctica III y IV la respuesta a esta pregunta se nos presentaba en el orden de la imposibilidad. Luego del proceso de reflexión y posterior organización, transcribimos los acuerdos en nuestro proyecto de vinculación de la siguiente manera: “el trayecto de Formación de Práctica en el presente ciclo lectivo se llevará a cabo en dos etapas: una primera instancia virtual y luego una presencial”. Fue escrito en términos de certeza porque quizá no comprendimos el dinamismo que iban tomando los acontecimientos en relación con la pandemia, que ahora afectaba a un número importante de la población de Gualeguaychú y, por lo tanto, tampoco pudimos comprender la dinámica que tenía que seguir cada decisión que tomábamos. La primera instancia solo sería una etapa en la formación de los estudiantes, porque luego tendrían este año o el próximo para concretar el período en el que sí podrían acreditar el espacio curricular de manera presencial. La presencialidad es la forma que siempre pensamos como única posibilidad para prácticas, sobre todo el trayecto de los dos últimos años. Este pensamiento fue compartido por representantes de otros institutos de formación de la provincia con los que estábamos en contacto. La decisión que tomamos con respecto a la enseñanza desde la virtualidad tenía el propósito de incluir a los alumnos en esta experiencia inédita en la que se estaban desarrollando las “clases escolares”.

Primero comenzaron los alumnos y las alumnas de residencia acompañando a las maestras de 2º ciclo en sus propuestas didácticas sugiriendo recursos y estrategias en

un documento colaborativo. Los y las de 3º iniciaron el mismo trayecto, pero con maestras de 1º ciclo. Luego comenzaron a dar clases virtuales por parejas pedagógicas, previa aprobación de las planificaciones de parte del equipo de práctica y del de cada primaria. Las secuencias debieron seguir las mismas líneas de trabajo de las maestras de las escuelas asociadas, línea de trabajo que por cierto no era la esperada por el equipo formador del instituto. Las maestras, adaptándose a las realidades de cada familia y a los escasos medios tecnológicos de los hogares, optaron por actividades sencillas que poco tenían que ver con los enfoques pedagógico-didácticos que veníamos construyendo. Las secuencias se habían convertido en una actividad por día, en clases grabadas por nuestras alumnas donde explicaban “un tema” pero no había rostros, miradas, intercambios, sí había problematizaciones pero sin respuestas o respuestas asincrónicas. No había pizarrones ni tizas, elementos que antes eran dados, obvios. Además de todo esto no estábamos ahí nosotros, los observadores de esas prácticas, para realizarles una devolución, para sugerirles un cambio sobre la marcha, por ejemplo. Enseñar-practicar ellos y observarlas nosotros, nos daba la “tranquilidad de hacer las cosas bien”.

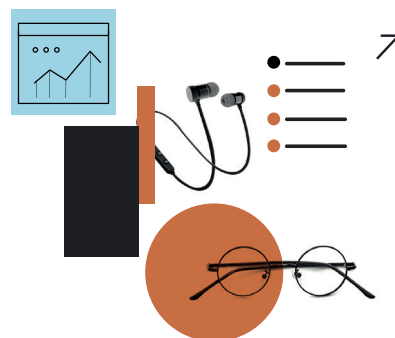
En esta vorágine de acontecimientos se nos escapaban algunos conceptos que, con frecuencia, forman parte de nuestro discurso pedagógico en las aulas de formación: la experiencia de la educación se relaciona con las incertezas, con el quizá.

María Zambrano afirma que “*el pensamiento del quizá involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilidad debe triunfar sobre lo imposible*” (Zambrano, en Larrosa y Skliar, 2001: 184). Esta pandemia a nivel mundial produjo una interrupción, una discontinuidad en la forma en la que se daban las prácticas. Lo que se mostraba ya con

cierta naturalidad, y solo bastaba con apretar el botón automático firmando actas acuerdo, planificando las alumnas y luego “dando las clases” ya no estaba pasando. Pero ahora, eso que tanto pudimos entender en la teoría de la falta de previsibilidad, nos costó ponerlo en movimiento. Larrosa (2001) lo expresa de la siguiente manera:

“*El quizá introduce la discontinuidad, el acontecimiento, lo imprevisible, lo incalculable. La posibilidad. Quizá, quién sabe, ¿quién lo sabe? Nadie*” (Larrosa y Skliar, 2001: 185).

Sandra Nicastro (2009) nos invita a pensar las trayectorias en términos de temporalidad, y al pensarlas de esta forma nos propone generar “un entendimiento situacional”, en el marco de una historia. Al hablar de las trayectorias desde esta perspectiva, se refiere a la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez, contar con un proceso de historiar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando. Hoy, en nuestra institución, hacemos foco en las trayectorias de formación en prácticas, en un contexto que no es igual a ninguno de los que hemos pasado. Nos encontramos realizando un intervalo, no buscamos ya respuestas acabadas para luego plasmarlas por escrito en actas institucionales y nos apoyamos en algunas certezas como, por ejemplo, la comprensión de las trayectorias como situacionales. Realizamos un proceso retrospectivo para historiar nuestros recorridos como formadores del trayecto de las prácticas. Esto es, volver al pasado, pero no para ver cómo hacíamos las cosas y reproducirlas de la misma manera, aunque las formas habituales de concretarlas parecían aminorar



LOS INSTITUTOS NOS CUENTAN



la incertidumbre. Mirar para atrás implica -en este presente- revisar lo que veníamos haciendo, pero considerando que el futuro es impredecible.

Hoy, mirando a la distancia la decisión tomada y volcada por escrito en el Proyecto de Vinculación, podemos decir que no nos dimos el tiempo de interrumpir el hacer para pensar las trayectorias en el marco de una historia, de una situación determinada. Nos faltó ese tiempo, en que el pensamiento se interpone a la acción para volver a nuestras convicciones sobre las trayectorias que, tal como sostiene Sandra Nicastro (2009), no podrán anticiparse totalmente y siempre contarán con sentidos que requieren de reinención para construir cada vez (Nicastro, Greco 2009: 9).



¿Cuál fue el proceso que nos llevó a repensar las decisiones?

Olvidamos que el futuro no se puede predecir, no supimos que nuestros alumnos y alumnas, al escuchar la decisión institucional de acreditar Práctica IV en el año 2021, por la dinámica de la pandemia en nuestra ciudad, iban a poner en cuestión dicha decisión. Olvidamos que quienes tomamos esa resolución fuimos los mismos que los y las acompañamos en su trayectoria haciéndoles pensar que en el enseñar y en el aprender siempre las incertidumbres serán más que las certezas, que el pensamiento del quizá involucra el único pensamiento posible.

Era prácticamente un hecho que las clases no volverían a ser presenciales, por lo tanto, tampoco podrían completar el perfil que se esperaba de un egresado o de una egresada: intercambio y vínculo pedagógico presencial, problematizaciones bien planteadas, retroalimentación en el saber y otros criterios que acompañaban nuestras rúbricas de formación.

Pero el hecho más sorprendente fue que, en una reunión convocada para informarles las decisiones tomadas en torno a la acreditación, cuestionaron nuestra forma de ver el presente. Se resistieron a pensar en un futuro predecible.

Una alumna, por lo bajo, dijo: “¿Y si no volvemos el año próximo?”.

Nos recordó que justamente el pensamiento del quizá del que tanto hablábamos en su trayecto de formación, había dejado huecos e interpeló nuestras decisiones. Luego, continuamos escuchando otras voces y perspectivas diferentes a las nuestras y alguien manifestó que en medio del dinamismo de todos los sucesos y decisiones que se cambian están los “Otros”, los y las estudiantes, que piensan, sienten y nos interpelan.

Gracias a estas intervenciones y más encuentros con pares y estudiantes pudimos complejizar el pensamiento y forjar otras formas de enseñar y aprender porque así, como sostiene Carlos Skliar (2008), existir con otros, devenir (con) otro(s) es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones.

El trabajo docente durante el año 2020 nos convirtió un poco en esos maestros hacedores a los que queremos dejar atrás. Docentes que hacen de todo todo el tiempo: leen normativas, administran su horario entre “subir” una clase a la plataforma y completar grillas, planillas para dar cuenta de su hacer diario, entre reuniones virtuales con estudiantes y preparar trabajos prácticos, entre responder mensajes por WhatsApp con estudiantes que no comprenden el manejo de la plataforma y ver qué nuevas propuestas de formación suben en los grupos de las instituciones formadoras.

Pero, ¿dónde dejamos el pensamiento y la posibilidad de leer lo que acontece, y pensar en lo que les pasa a nuestros estudiantes? Era momento de “complejizar la mirada al límite de las propias visibilidades, hacer una lectura del acontecer para ir enunciando los problemas de modo nuevo, para así pensar las tensiones” que se nos presentaron (Rattero, 2009: 167).

Volver a pensar, eso hicimos, volver a las voces que nos formaron en nuestra trayectoria como docentes y nos apoyamos en esas lecturas.



En este proceso de reconfiguración del trayecto de formación en prácticas, el repensar las trayectorias como itinerarios situacionales, nos llevó un tiempo en el que pudimos volver, tomar distancia, pensar de nuevo para poder construir significados compartidos

En este proceso de reconfiguración del trayecto de formación en prácticas, el repensar las trayectorias como itinerarios situacionales, nos llevó un tiempo en el que pudimos volver, tomar distancia, pensar de nuevo para poder construir significados compartidos.

Mediante la alteridad de nuestro pensamiento dimos paso a nuevas alternativas, a nuevas ideas, pudimos escuchar y percibir lo sensible de otro modo. Este proceso en el que fuimos tejiendo un entramado de ideas, viviendo escenas, escuchando a “Otros”, nos llevó, entre otras cosas, a repensar los dispositivos de evaluación. Siguiendo a Skliar (2008) podemos decir que realizamos un camino en el que salimos de ese lugar de saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, y aceptar que el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura del pensar, hacer y sentir de otro modo. Nos descubrimos construyendo un nuevo saber pedagógico para seguir resistiendo, tal como sostiene Skliar: “poniendo en juego la deconstrucción de las viejas y nuevas ficciones pedagógicas” (Skliar 2008: 60). Sin duda una de ellas es la creencia de que las generaciones adultas podrán transmitir la totalidad de la cultura a los jóvenes.

Sandra Nicastro (2009) nos recuerda eso que muchos docentes queremos lograr: cerrar todo, dar por acabado, sellar de una vez “con la ilusión de dar todo”. Pero esto no es posible porque la formación es un proceso inacabado, los y las estudiantes se seguirán formando.





Perla Zelmanovich (2007) recupera a L. Cornu, quien sostiene que *“hay una confianza, que es una confianza a futuro, que no se basa en lo que conozco, sino en aquello que confío que el otro va a poder”* (Zelmanovich, 2007: 1).

Recuperamos esas nociones básicas que constituyen los rasgos de la formación. Uno de ellos es la inactualidad. Esto quiere decir que nos encontramos ante una tarea: formar, que se sitúa en palabras de Gilles Ferry (1990) en radical exterioridad con respecto a la realidad que atravesamos.

Estamos formando estudiantes que serán evaluados a través de criterios que quizá no son los que hoy nos guían. Esta inactualidad tiene que ver con los tiempos de la formación, porque quienes la recorren lo hacen en un tiempo que es finito. Por último, este autor nos invita a pensar en otro rasgo: la interrupción. Esto implica encontrar maneras para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Ferry G. en Nicastro, Greco 2009: 49).

Como equipo de docentes formadores, en permanente formación, pudimos encontrar formas, abandonar unas, tomar otras, ajustar las decisiones, interrumpiendo el hacer.

Sandra Nicastro (2009) sostiene que de alguna manera la formación adquiere

“la cualidad de intervalo cuando se interrumpe el proceso, el progreso, el retroceso, como si el tiempo dejara de ser un tiempo cronológico y continuo, orientado hacia un solo lugar. En ese intervalo, no basta la actividad, la voluntad, la anticipación, algo allí puede abrirse en relación con preguntas que hasta ese momento no habían tenido lugar y a quien asume una postura receptiva, sensible, otra escucha y otra mirada” (Nicastro y Greco, 2009: 52-53).

REFERENCIAS

- Cornú, L. En: Zelmanovich, P. (2007).** Apostar a la transmisión ya la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas: ciclo de conferencias.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009).** Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: HomoSapiens
- Rattero, C. (2009).** Capítulo 7 “La Pedagogía por inventar” libro. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: HomoSapiens (Capítulo 8).
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008).** Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Zambrano, M. (2009).** Título del artículo/capítulo del libro. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: HomoSapiens.

LETICIA WEIGANDT

Es profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía, con especialización en Formador. Formación de Formadores. Fue Secretaria Académica del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Olegario V. Andrade y profesora de práctica docente II y III del mismo profesorado. Cursó y aprobó la Especialización docente en Educación Primaria y TIC, y la Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial. Obtuvo la beca para formador de formadores “Prácticas de lectura y escritura en nivel superior” con destino a Bogotá (Colombia), y la Beca Internacional para la Formación Docente Comisión Fullbright del Ministerio de Educación de la Nación hacia la Universidad de Los Ángeles (EEUU). Asistió y dictó numerosas capacitaciones. Fue profesora de postítulos e integrante de equipos de investigación.

MARÍA F. GARCÍA

Es profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Realizó la Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Obtuvo la Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Se desempeña como coordinadora de Prácticas en la Escuela Normal Superior Olegario Víctor Andrade, y en diferentes espacios de la formación docente, y ha dictado variadas instancias de formación continua.

ELIZABETH ROLDÁN

Es profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía. y licenciada en Educación. Cursó y aprobó la Especialización docente en Educación Primaria y TIC, la Diplomatura en Género y Movimientos Feminista, y la Diplomatura en Formación de Acompañantes Comunitarios/ os Contra la Violencia de Género. Se desempeña como vicerrectora del Nivel Superior en la Escuela Normal Superior Olegario Víctor Andrade, y es docente en la formación docente. También se desempeñó como coordinadora de Prácticas.





TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE NOVELES DOCENTES Y PANDEMIA DEL INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR DE CERRITO (2013-2015)



AUTORES

Martín Siebenhar
ps.martinsiebenhar@gmail.com

Marina Chaves
chavesmarinaparana@gmail.com

Emiliana Götte
emigotte@gmail.com

Miriam Hernández
mirialeja@gmail.com

Silvana Rodríguez
rosilvero9@gmail.com

Andrea Varisco
andreavarisco0824@gmail.com

PALABRAS CLAVE

TRAYECTORIA DE PROFESIONALIZACIÓN

NOVELES DOCENTES

EXPERIENCIA

PANDEMIA



RESUMEN

El presente artículo expone la investigación que describe puntos de encuentro y desencuentro entre las trayectorias de formación y las trayectorias profesionales de los egresados noveles (cohortes 2013-2015) durante la pandemia. Surge como una línea de continuidad de una investigación precedente que dio cuenta de la experiencia de la trayectoria de profesionalización en su primer año, a partir de los relatos, de noveles docentes egresados de las cohortes 2013 y 2014 del Profesorado en Educación Especial y de las cohortes 2014 y 2015 del Profesorado en Educación Primaria.

Se continúa trabajando sobre estas cohortes que, son inaugurales de la trayectoria en la formación docente del Instituto Técnico Superior de Cerrito, y el interés se centra en cómo construyeron su trayectoria de profesionalización durante el inusual contexto de pandemia. El trabajo empírico es descriptivo y con una lógica cualitativa. Se trabaja con entrevistas en profundidad para abordar las categorías de análisis de la investigación y se interpretan los datos con el método de análisis de contenidos por medio de frases significativas.

Los resultados obtenidos permiten, dar cuenta de la caracterización que los noveles docentes egresados realizan sobre su trayectoria de profesionalización en el contexto de pandemia, en función de cuatro aspectos significativos: Marcas de un tiempo excepcional; El contexto familiar y laboral en tiempos de pandemia; La comunicación y lo tecnológico; Enseñar y aprender en pandemia y Características del trabajo docente: encuentros y desencuentros.

Con estos resultados obtenidos, se abren nuevos interrogantes para continuar interpelando en vistas a enriquecer y fortalecer al proyecto formativo institucional.



Introducción y construcción del problema de investigación

En este artículo, el proyecto al que se alude, surge de una línea de trabajo durante la convocatoria provincial para proyectos de investigación de la Dirección de Educación Superior de 2019, denominado "Las trayectorias profesionales de noveles docentes de los profesorados del Instituto Técnico Superior de Cerrito entre 2013-2015". Durante la ejecución de dicho proyecto irrumpió a nivel mundial el contexto pandémico ocasionado por el Covid-19. Entre Ríos no fue la excepción, como tampoco lo fue Cerrito y las zonas aledañas. La conmoción impacta a todos los docentes y al equipo de investigación dentro del Instituto, aún más dado que, se está investigando en tiempos de pandemia, situación que lleva a nuevas preguntas que dan lugar a la propuesta que aquí se describe y que pretende dar continuidad al proyecto mencionado.

De los interrogantes iniciales, se rescata el denominador común de indagar en relación a las trayectorias profesionales de docentes noveles y la pandemia desde significados y sentidos que ellos les atribuyen a este



contexto excepcional formulando como pregunta de investigación: ¿Cuáles son los encuentros y desencuentros entre la trayectoria de formación y la trayectoria profesional, frente al contexto excepcional de la pandemia, de los noveles docentes egresados de las cohortes 2013 y 2014 del Profesorado en Educación Especial y de las cohortes 2014 y 2015 del Profesorado en Educación Primaria del Instituto Técnico Superior de Cerrito?



Justificación de la investigación



El interés en desarrollar la investigación, surge como necesidad institucional de dar continuidad al estudio sobre las trayectorias de los egresados noveles docentes y la inquietud de profundizar el conocimiento respecto de la situacionalidad de las prácticas docentes en el contexto de pandemia. También, brinda la oportunidad de pensar las reconfiguraciones de la práctica docente en las trayectorias profesionales de egresados del ITSC en un entorno excepcional produciendo conocimientos sobre dichas transformaciones en las instituciones educativas de la localidad de Cerrito y zonas aledañas.



Perspectiva teórica



El problema de investigación que se expone en este artículo, abrevia de la política educativa, la pedagogía, la formación docente, la sociología y la investigación educativa. Los estudios que profundizan sobre la noción de trayectoria están ubicados en el campo de la pedagogía y del análisis institucional. Por ejemplo: las obras que trabajan la noción de trayectoria desde el análisis institucional, de Sandra Nicastro y Beatriz Greco, la identifican como: “un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (Nicastro y Greco, 2012: 24). No es un protocolo, no hay pasos a seguir, sino un camino que invita a ser recorrido y a ser gestado, construido en, y a la medida que se va recorriendo. Implica sujetos que pueden ser

acompañados y, al mismo tiempo, son acompañantes. Cuestión mutuamente influyente, relación que se va co-creando, co-influyendo, co-transformando.

La trayectoria configura y es configurada por quien la recorre, por quienes la recorren, de ahí la importancia de “reconocer quién o quiénes están en las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan, propios de la institución del sujeto y del colectivo” (Nicastro y Greco, 2012: 25). Es una perspectiva que discute la idea del “acopio” para entrar en el interjuego del tiempo, de manera compleja, no lineal. Eso implica atender a una cuestión que ocurre en el presente, pero capitalizando su valor como proceso.

Al asumir que, las trayectorias son un recorrido que tiene lugar en una o diferentes situaciones educativas, interesa definir las como cuestión institucional. Esto posibilita indagar acerca de cómo, los noveles docentes, han sido afectados, en el sentido de atravesados, transformados en su propia biografía y en las certezas asumidas como “supuestas del rol docente” que sostienen sus decisiones pedagógico-didácticas.

Entre los estudios que han investigado en relación al pasaje de estudiantes a profesores en el marco de la formación docente, aparece la noción de trayectorias profesionales. Parafraseando a Cardós (2016), esta noción supera ampliamente, las nociones de trayectoria laboral y de inserción laboral. Entonces, las trayectorias profesionales docentes pueden ser pensadas como resultados de acciones y prácticas desarrolladas por cada docente en el tiempo, y que sintetizan las estructuras de oportunidades existentes y el aprovechamiento particular realizado al poner en juego tanto la propia subjetividad como las capacidades profesionales y sociales construidas, en contextos y situaciones particulares.

Así, los primeros años de inserción son importantes y claves en la trayectoria profesional docente, sobre todo, si se piensa en un tiempo excepcional de pandemia.

El pasaje de estudiantes a docentes es un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos desconocidos y durante el cual adquieren conocimiento profesional, además de, conseguir mantener un cierto equilibrio personal, asociado a estrategias de supervivencia. Corresponde a lo que algunos autores denominan shock de la realidad, es decir, al

“colapso de los ideales misioneros elaborados durante la etapa de formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase” (Veenman, 1988: 40).

Investigar sobre los encuentros y desencuentros entre la trayectoria de formación y la trayectoria profesional, en el contexto extraño de pandemia, exige reconocer la situacionalidad y la particularidad de ser difícil de rastrear en los teóricos de la educación, dado la excepcionalidad cotidiana que les docentes enfrentan al establecerse el aislamiento.

Quienes hicieron algunos análisis del nuevo contexto escolar, expresan que prima la incertidumbre y la improvisación en los docentes, para responder a la realidad que los golpea sin aviso. Para responder al desafío, sostener la comunicación con las familias y los estudiantes a través de todos los recursos tecnológicos disponibles, fue clave. Rescatan las medidas asumidas e implementadas por las autoridades educativas nacionales y provinciales denominadas como “respuesta educativa” a toda aquella iniciativa que emana de

“las medidas que el gobierno nacional y los gobiernos provinciales impulsaron para sostener la continuidad pedagógica luego de declararse el cierre de los establecimientos educativos” (Zattera, 2012: 12).

Por otra parte, expresando el estupear que reflejan los docentes y las instituciones educativas, surge el concepto “Supuestos alterados” (Terigi, 2011: 16), es decir, cómo enfrentar al nuevo contexto del aislamiento y distanciamiento, con los saberes y herramientas adquiridas en la formación y en las prácticas dentro de las escuelas basadas



en la presencialidad e incluso los obstáculos que surgen. Por ello, en este artículo, se muestran algunos indicios de esos primeros momentos de desconcierto y su impacto en la trayectoria profesional de los noveles docentes.



Enfoque metodológico

Campo observacional: la construcción y el abordaje del objeto de estudio parte desde el enfoque etnográfico tomando como unidades de análisis, seis noveles docentes egresados de las cohortes 2013-2015 de las carreras de formación docente del ITSC, que estaban ejerciendo la docencia durante el contexto de pandemia. En función del tipo de datos recogidos, es un diseño de campo, tomando como universo a la totalidad de docentes egresados del ITSC, pero asumiendo la necesaria decisión de establecer una muestra, centrada en la disponibilidad de las unidades de análisis (docentes noveles) y su predisposición a formar parte de la investigación. La muestra no probabilística, intencional o de conveniencia y sus testimonios se constituyen en las fuentes primarias.



Se obtienen seis entrevistas de:

- **3 noveles docentes egresados** del Profesorado de Educación Primaria
- **3 noveles docentes egresados** del Profesorado de Educación Especial

El instrumento de recolección de datos en forma escrita, es una entrevista abierta semiestructurada, para colaborar en la reconstrucción mnémica, de la experiencia laboral en contexto de pandemia de los docentes que voluntariamente dieron su consentimiento. El instrumento consta de cinco momentos o ejes para ordenar el relato de las entrevistas, referidos a: el contexto, lo comunicacional y tecnológico, lo vincular y socio afectivo, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en contexto de pandemia, y para finalizar (alude a un momento de reflexión retro e introspectiva por parte del docente, sobre sus experiencias y prácticas de profesionalización durante la pandemia).

La temática elegida y el propósito final, orientan hacia la selección de la investigación cualitativa que centra la mirada en el entorno de los sucesos. La metodología es apropiada para un diseño descriptivo y para llevar adelante los objetivos planteados, porque el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. Es sensible a los efectos que causa sobre las personas que son objeto de su estudio, trata de comprenderlas dentro de su marco de referencia.



Resultados y reflexiones

La sistematización de los datos de las entrevistas permite estructurar la información en diferentes apartados que se entrelazan mutuamente:

- Marcas de un tiempo excepcional. El contexto familiar y laboral en tiempos de pandemia.
- La comunicación y lo tecnológico
- Enseñar y aprender en pandemia
- Características del trabajo docente: encuentros y desencuentros

Haciendo una síntesis de los mismos, las marcas de este tiempo excepcional, haciendo foco en el contexto familiar y laboral remiten a:

- La transformación del escenario. En las narrativas de los egresados, se vivencia como una discontinuidad la situación de tener que transformar el escenario donde transcurre el encuentro con los estudiantes. Relatan que, el aula ingresa a la intimidad del hogar, provocando momentos de tensión, de contradicción con otros integrantes del núcleo familiar y un profundo cambio en la escena escolar. Construir el aula, su escenario, surge como un denominador común. Transformar la escena familiar en una escena escolar, fue una de las discontinuidades más significativas en este tiempo.

Perciben como una dinámica complicada la convivencia de lo familiar y lo escolar en el mismo encuadre físico, por lo complejo del hecho de transitar y habitar en un mismo espacio ambas dinámicas, por la superposición, generando momentos de confusión y crisis frente a lo impredecible del acontecimiento.

• La construcción de acuerdos fue otro de los emergentes en las narrativas. El cambio y la transformación en los escenarios demandó la necesidad de construir acuerdos, tanto en la dinámica familiar, como en las prácticas de enseñanza e institucionales. Consensos necesarios para el desarrollo de sus trayectorias de profesionalización, para llevar adelante su práctica docente, construyendo y reconstruyendo encuadres que permitan organizar y pautar momentos específicos para cada situación dentro de un contexto inusual, como fue el hogareño.

La necesidad de los acuerdos, se da por la deconstrucción de las rutinas y de los tiempos dedicados a la tarea laboral. El trabajo y la familia convivían en un mismo tiempo y en un mismo espacio, las jornadas laborales no tenían el tiempo rutinizado que regía en otro momento. Las complicaciones y malestares iniciales, se superan a medida en que se edifican y acuerdan pautas que delimitan las temporalidades y espacialidades de lo familiar y lo laboral.

• La colaboración entre figuras institucionales: el nuevo escenario, demanda a los docentes la necesidad de generar un trabajo colaborativo con otros actores o figuras en la trama institucional. Por ello, remarcan la importancia de las articulaciones y colaboraciones con los equipos directivos, los propios colegas y las familias. Es un avance entre un trabajo individualizado hacia un trabajo colaborativo, articulado con colegas que transitan experiencias similares y que permiten contener y acompañar la incertidumbre de la situación y de la experiencia inusual.

Se destaca la presencia de algunos actores que, actúan como referentes al momento de construir una labor conjunta, como la figura del docente paralelo y el equipo directivo, a quienes se acude inicialmente para la construcción de estrategias y modos de abordar y planificar el trabajo frente a la excepcionalidad. También, emerge la familia como otro grupo significativo, principalmente en un rol de mediador entre la propuesta pedagógica y los estudiantes a quienes está dirigida, así, el tra-



bajo articulado se convierte en un elemento esencial.

- La imprevisibilidad de la situación. La excepcionalidad es percibida como una discontinuidad en la praxis de su trayectoria de profesionalización en este contexto. Las dinámicas y organizaciones pre pandémicas revestían una previsibilidad que ordenaba la rutina, los tiempos y los espacios del quehacer en la trama educativa que generaban cierta continuidad en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La irrupción de la pandemia y las medidas sanitarias preventivas, generan una discontinuidad/disrupción de los modos de construir las escenas escolares, las tramas vinculares, las temporalidades en el quehacer educativo. La imprevisibilidad emerge, cuando no se sabe si la propuesta pedagógica y los materiales didácticos son recibidos de manera adecuada por los estudiantes, dado que no todos cuentan con la misma accesibilidad o herramientas o medios de comunicación para vincularse remotamente con los nuevos escenarios áulicos. Muestra, cómo este contexto genera un doble movimiento que, no solo modifica o transforma a los docentes, sino de manera recíproca a la trama institucional, implicando a diferentes actores que la constituyen. Estos movimientos, irrupciones, transformaciones configuran, gestan, dejan huellas en las experiencias de las trayectorias de profesionalización.

Esta imprevisibilidad también, se evidencia en los contextos familiares, imposibilita delimitar con claridad los tiempos/momentos para el quehacer propio de lo laboral y del tiempo de la dinámica hogareña, de intimidad.

- La diversidad en la situacionalidad, lo imprevisible va anudado con lo diverso en cada situación, en este tiempo excepcional, generando marcas de gran significatividad en las trayectorias profesionales, vinculadas a los modos en que se proyectan las propuestas de enseñanza, dificultando el seguimiento pormenorizado de cómo cada estudiante puede o no apropiarse de las experiencias de aprendizajes que los docentes proponen. La diversidad situacional aparece

fuertemente marcada por cuestiones ligadas a la accesibilidad y conectividad que cada estudiante posee, y con las posibilidades de acompañamiento y andamiaje que las familias brindan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También se observa en el contexto familiar de cada docente, donde las dinámicas se adecuan singular y paulatinamente a estos escenarios conmovidos.

Esto, marca significativamente las trayectorias de profesionalización, dificultando al principio de la pandemia, discernir y organizar la convivencia temporal y espacial de las dinámicas laborales respecto de la intimidad de la convivencia familiar. Surgen como reveladoras las disrupciones de estas convivencias, como una marca que evidencia una discontinuidad y conflictividad en las trayectorias de profesionalización. Estas disrupciones son: la extensión del tiempo laboral por sobre el de las dinámicas de la cotidianidad hogareña, la ausencia de demarcaciones temporales que limitaran el quehacer de la práctica docente que, afecta la organización familiar, generando situaciones de malestar y reclamo por el grupo conviviente de cada docente.



A pesar del contexto de continuidades y discontinuidades, aparece un componente que muestra una conexión entre las trayectorias de formación y los aportes de la formación inicial que otorga previsibilidad para plantear las primeras instancias de trabajo en un marco de virtualidad. Son las experiencias vinculadas con la enseñanza de las TIC y su implicancia en la construcción de recursos pedagógicos, y al trabajo con los estudiantes en contextos de diversidad y pluralidad.

Por ello, la comunicación y lo tecnológico, han sido clave en la formación inicial, y les permite tener una buena base para aprovechar los recursos TICs, la generación de experiencias de comunicación virtual, creando puentes de trabajos con los estudiantes cuando la presencialidad es prohibida, trazando los primeros bosquejos en

la construcción de un escenario alternativo de enseñanzas y de aprendizajes en un contexto y tiempo excepcional.

La brecha digital existe tanto en docentes como en estudiantes. Es prácticamente imposible realizar una educación mediada por tecnología si se carece de la misma, o ésta es de baja calidad. Los testimonios de los noveles docentes en cuanto a comunicación con las familias y estudiantes en situaciones excepcionales, posibilidad de acceso a recursos tecnológicos, procesos institucionales, acompañamiento pedagógico y tecnológico, sirven para la reflexión y evaluación en los institutos de formación docente y como fuertes llamadas de atención para las autoridades y entidades académicas que generan políticas educativas para adoptar actitudes proactivas desarrollando estrategias creativas e innovadoras para enfrentar la situación ahora y en el futuro mediato.

Las narrativas de los noveles docentes entrevistados permiten ver que las enseñanzas y los aprendizajes que, en pandemia y por la misma, se vieron jaqueados, conmovidos e interrogados desde la propia experiencia. Desde sus voces, emerge que la pandemia genera una crisis de sentido sobre la enseñanza manifestando un movimiento hacia la reflexividad





intrínseca de la tarea. El reconocimiento de la ocasionalidad, la incertidumbre y la incompletud como características constitutivas de la situación de enseñanza y también otras formas, tiempos y espacios, que reinventan lo escolar. Se acentúan las decisiones colectivas, compartidas, acordadas para sostener el vínculo pedagógico escolar-institucional. Comunican transformaciones en las significaciones sobre la propia práctica pedagógica, que vuelve para ser revisada, porque se está inventando en las condiciones de emergencia en las que se produce, y en plural.

Se comparten algunos de los sentidos expresados: enseñar es comprender que, se aprende haciendo y pensando con otros, desandando las formas de escuela en espacialidades y temporalidades fijas. Es generar oportunidad de aprender, “improvisar”, crear en el encuentro con las características y posibilidades de los estudiantes. Subyacen sentidos sobre la enseñanza como prácticas contextualizadas, complejas, críticas y en equipo, que sostienen miradas y decisiones pedagógicas propositivas, flexibles, organizadas en condiciones concretas, institucionales y con otros, co-construidas en relación y con incertidumbres, poniendo en juego saberes y revisándolos permanentemente.

En el contexto de distanciamiento social, de no presencialidad en las instituciones, de asincronía, se interpeló a la escuela como espacio público, de efectivización del derecho social de enseñar y de aprender y de la práctica de enseñanza como práctica social y política. Las decisiones a nivel nacional y provincial impactaron a nivel de la cotidianeidad escolar, en donde la virtualidad y la comunicación a distancia, mediática y mediatizada, se convierten en territorios de escuelas. Las normativas y documentos orientadores constituyeron un marco para el despliegue de propuestas institucionales y de enseñanza que propiciaron inventar otras formas de lo escolar, co-crear el vínculo



pedagógico y replantear las configuraciones didácticas a tal fin. Así, surgen algunas cuestiones:

- **La construcción de acuerdos escolares-institucionales para enseñar:**

Sostener la escuela y la enseñanza sin la co-presencia en el territorio armando de otra forma esa presencialidad, motiva a las decisiones consensuadas institucionalmente y las reuniones para acompañar los procesos generados. Estas configuraciones institucionales, en donde se discuten, consensuan o comunican decisiones parecen funcionar como acuerdos escolares para que la enseñanza adquiera legalidad, se anticipe y enmarque. Faltan datos en las entrevistas para caracterizar las dinámicas del trabajo conjunto, o si estas reuniones se constituyeron en dispositivos de formación docente para análisis didácticos de las propuestas de enseñanza. Cuestión que abre interrogantes para futuras investigaciones.

- **Priorización de contenidos escolares:**

Es una decisión de la política educativa nacional y provincial para sostener la escuela y la enseñanza en la virtualidad. En Entre Ríos, se dan una serie de publicaciones que constituyen un material que circula en las escuelas, en jornadas virtuales institucionales y resignificadas en función de las necesidades y posibilidades particulares de cada institución. Los docentes expresan criterios de organización: por ciclo y por ejes transversales como: la oralidad, comprensión, escritura, lectura y resolución de situaciones problemáticas; por significatividad de aprendizajes; y “calidad antes que cantidad”.

- **Territorios de escuelas, enseñanzas y aprendizajes:**

Se generan otros territorios de escuelas: el virtual-doméstico: casa-escuela (inclusión del Meet para clases sincrónicas); el mediático que incluye los medios de comunicación masivos; el de las redes sociales de comunicación como el WhatsApp. El “formato de lo escolar” en su definición acotada a los aspectos inconvencionales

fundacionales es interrumpido, sin embargo, las decisiones de la política educativa y las prácticas institucionales y de enseñanza consecuentes, están orientadas a sostener el sentido de lo escolar como espacio para enseñar y aprender.

Las propuestas de enseñanza son diversas, casuísticas, inventadas, compartidas. Aparece la elección de incorporar el juego, actividades interactivas, la resolución de problemas, las lecturas, generando espacios que convoquen a aprender. También se recurre a las fotocopias y a un vínculo en el que se continúa poniendo énfasis, el formato escolar ligado a la tradición escrita.

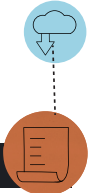
Así, las diferentes propuestas de enseñanzas, estuvieron marcadas por la invención, una co-construcción creativa y singular, que evidencia desigualdades de acceso a la tecnología, al capital cultural y social. El intento constante de los docentes de sostener un lazo social que posibilite el encuentro entre los estudiantes, haciendo territorio de escuela.

La constitución de “estudiante” durante la pandemia fue profundamente desigual, se observa en las entrevistas que, están quienes se conectan de algún modo y quienes nunca lo hacen. El sistema educativo, responde a esta situación promoviendo la continuidad de las trayectorias de aprendizajes como promoción acompañada, flexibilización curricular, cierta extensión del tiempo de aprender. Esta caracterización acerca de las enseñanzas y aprendizajes producidos en pandemia, desde las voces de los noveles docentes egresados del Instituto Formador, devuelve la mirada para pensar el trabajo docente, los encuentros y desencuentros entre la trayectoria de formación y la trayectoria profesional, siguiendo a Andrea Allaiud (2017), para pensar a cada docente como “artesano” de la enseñanza, no aplicador o reproductor de conocimientos, de técnicas o de aquello que aprendieron en la formación, sino que construyen artesanalmente las propuestas de enseñanza, que implica un desafío colectivo, como un trabajo que se comparte con otros y con otras.



El oficio de enseñar se construye a lo largo de todo el proceso formativo y durante este tiempo, este recorrido, resulta fundamental dar lugar al saber que se produce al enseñar, creando y recreando formas que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica. Allaud (2017) sostiene que lo propio de los saberes de la experiencia se encuentra en la posibilidad de entramar los conocimientos con la práctica, el saber con el hacer. Se rescatan experiencias de la formación docente y al mismo tiempo se construyen nuevos saberes.

Lo desarrollado posibilita ver cómo esta situación inédita vivida con asombro, permite resignificar la práctica de modos diferentes. Así, el camino trazado, haciendo, probando, intentando, conociendo y comprendiendo, cambia algunas prácticas fuertemente instituidas. No hay duda que la tarea docente no es otra cosa que reflexionar sobre lo posible y que lo imposible tenga lugar.



REFERENCIAS

Allaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Anijoviche, R. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos, estrategias. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1999). Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.

Cardós, P. D. (2016). Profesionalización. De Profesores en Psicología graduados en la UNLP. En Revista Trayectorias Universitaria, Vol. 2, N.2, ISSN 2469-0090. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54776/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G.; Diker, G. (Comp.) (2010). Educar: Saberes Alterados. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Guber, R. (2005). El salvaje Metropolitano, Buenos Aires: Ed. Paidós.

Mendizabal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa, en Vasilachis De Gialdino, I. (coord), (2009) Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Merlino, A. et al (2009). Investigación cualitativa en Ciencias Sociales, Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

Morin, E. (1980). El método, Madrid: Edit. Cátedra.

----- (1999) Los siete saberes ne-

cesarios para la educación del futuro. UNESCO. 7 place de Fontenoy: Francia -----(2002) La cabeza bien puesta Repensar la reforma. Reformar el pensamiento, España: Nueva Visión.

Nicastro S. y Greco B. (2012). Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. 1era. ed. 2da. reimpresión. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. Interações, vol. V, núm. 9.

Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens.

Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.

Zattera, O. (2012). La educación en contextos rurales, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación..



MARTÍN SIEBENHAR

Psicólogo y Prof. en Psicología, UNR. Diplomado Superior y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares, FLACSO. Especialista en Políticas y Programas Socioeducativos, INFoD. Magister en Salud Mental, FTS-UNER. Secretario Académico del ITSC. Director y evaluador de tesis de grado. Becario del INFoD en la UCLA, EEUU. Docente e investigador en la UADER, UNER y del ITSC.

EMILIANA N. GÖTTE

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. UNER. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares. FLACSO. Profesora de Enseñanza Primaria. INES. Actualización Académica en Prácticas Docentes y Actualización Académica en Educación Ambiental. CGE. Docente universitaria en la FHAYCS de UADER. Integra el equipo de investigación del ITSC.

MIRIAM A. HERNÁNDEZ

Profesora de Historia del INSP. Especialista y actual Maestranda en Metodología de la Investigación Científica (Tesis: en elaboración) FCE-UNER. Capacitadora del CGE y UADER. Actualmente jubilada. Directora y co-directora de tesis de grado. Presidenta de la Asociación Vida y Ciencias. Orientadora de proyectos de investigación, evaluadora y conferencista internacional. Publicaciones.

ANDREA B. VARISCO

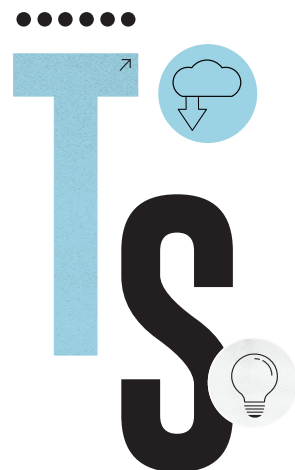
Profesora en Ciencias de la Educación. UNER. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (Flacso). Actualización Académica en Práctica Docente, dictada por la DES del CGE. Actualización Académica en Educación Ambiental, dictada por la DES del CGE. Docente e integra el equipo de investigación en el ITSC.

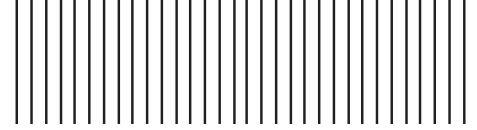
MARINA CHAVES

Doctora en Ciencias Sociales y Prof. en Ciencias de la Educación, UNER. Diplomada en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO) y en La Discapacidad como categoría social y política (FFyL - UBA). Profesora de Educación Inicial (I.S.F.D.N° 29, Merlo, Bs As.). Docente e investigadora en la FCE-UNER y en la FHAYCS-UADER. Investiga en el ITSC y es asesora pedagógica en escuela secundaria.

SILVANA V. RODRÍGUEZ

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Especialidad en Alfabetización Inicial. Especialidad en Neurociencias aplicada a la Educación. Diplomatura en Pedagogía de las Diferencias. Estudios en ESI. Docente de Nivel Superior en el ITSC. Talleres sobre Perspectiva de Género, Empoderamiento y Violencia de Género, en Argentina, Brasil y Bolivia. Experiencia en Investigación educativa.





LA MIRADA DE LA DES

VINCULACIÓN, PRÁCTICAS DOCENTES Y PROFESIONALIZANTES



El abordaje de los procesos de vinculación y el trabajo en el Campo de Formación en la Práctica Profesional y el Campo de las Prácticas Profesionalizantes en contexto de emergencia sanitaria

Bajo el propósito de acompañar la planificación y el desarrollo de los procesos de vinculación de las instituciones de formación docente de nivel superior con las instituciones asociadas de la provincia de Entre Ríos, en el contexto de emergencia sanitaria, desde la Dirección de Educación Superior (en adelante DES), se organizaron diferentes acciones que tuvieron como destinatarios a los equipos institucionales que contaban con carreras de Formación Docente Inicial.

La situación que atravesamos tuvo un carácter extraordinario excediendo las respuestas que podían darse desde los marcos normativos al momento vigentes. En línea con lo sostenido por las autoridades del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFOD), se consideró necesario repensar el escenario de formación atendiendo a los límites y posibilidades de la situación en la que nos encontrábamos a raíz de la pandemia generada por el virus COVID-19.

En un contexto global movilizante que nos empujó a modificar tiempos, espacios, a construir y sostener lazos de otras maneras y por otros medios, comenzaron a gestarse otros elementos para repensar la realidad. Como sujetos políticos, trabajadores y trabajadoras de la educación, asumimos una vez más el compromiso de problematizar los espacios que estábamos construyendo.



Sobre los procesos de vinculación

Sostenemos que la vinculación representa la posibilidad de volver a tejer un lazo social entre quienes enseñamos y aprendemos en las distintas instituciones educativas de nuestra provincia, implica abrir y poner en tensión la pregunta acerca de las maneras en que nos vinculamos con otras instituciones. La situación pandémica puso en juego una necesaria lectura de las condiciones institucionales y un proceso de volver a mirar las experiencias inscritas en el campo de las prácticas para permitirnos inventar otros modos de encontrarnos. En este sentido, apostamos a que los procesos de vinculación se gestaran a la luz de iniciativas socio comunitarias, que permitieran que cada institución de educación superior cobrara un papel clave en la comunidad en la que estaba inmersa, habilitando un lugar de acompañamiento y sostén, en línea con las posibilidades, recursos y carreras con las que contaba. En este contexto fue esencial reivindicar la potencia del entrelazamiento de lo socio-comunitario con lo socio-educativo. Fomentamos, entonces, las articulaciones con otras instituciones educativas, centros comunitarios, comedores, refugios, centros de salud, voluntariados, ONG, organizaciones ciudadanas, grupos autogestionados, grupos de apoyo, residencias de adultos y adultas mayores, hogares dependientes del COPNAF. Apuntamos a propiciar juntos/as una red de acciones y criterios de trabajo que nos acerque, nos acompañe en esta tarea y sienta las bases desde un compromiso de participación política y con impronta territorial. Fue este el modo en que elegimos posicionarnos frente a aquella realidad incierta y compleja que nos interpelaba.

AUTORAS

María de los Á. Fernández

Luciana E. Grimaux

María de los Á. Sánchez

fp.superior.cge
@entrierios.edu.ar

Silvia Centurión
tecnicaturas.des.cge
@gmail.com



Dispositivo de trabajo jurisdiccional

En vistas a acompañar a los equipos de práctica en la organización y elaboración del proyecto de vinculación, apostamos a una construcción conjunta que, ante aquella situación inédita, cobrara una inscripción socio comunitaria con puntos de encuentro entre lo establecido por el Reglamento de Prácticas (Resolución 3266/11 CGE), pero ampliando las propuestas con fuerte problematización contextual y dialogada con el núcleo de las prácticas docentes. Para ello se inició un acompañamiento a Coordinaciones del Campo de Formación en la Práctica Profesional (en adelante CFPP) y por su intermedio, a los equipos ampliados.

En el marco de un dispositivo de trabajo jurisdiccional se realizaron reuniones virtuales, a fin de compartir las experiencias y los modos de trabajo establecidos al interior de las coordinaciones. Se pusieron en común estrategias organizacionales, pedagógicas y de vinculación como así también los modos artesanales en que estos acuerdos, propuestas y planes de trabajo se configuraron, como respuesta a las particularidades institucionales y contextuales.

El mencionado dispositivo de acompañamiento se estructuró en tres encuentros virtuales, los cuales oficiaron de organizadores del proceso de trabajo:

- Presentación de líneas y socialización de experiencias e ideas;
- Acompañamiento en relación a cada propuesta institucional de vinculación y prácticas;
- Sostenimiento y retroalimentación del trabajo institucional.

Asimismo, se llevó adelante el Ciclo de Formación “Reconfiguración de los procesos de vinculación y prácticas docentes en tiempos de ASPO y DISPO” que tuvo como destinatarios/as a rectores/as, secretarios/as académicos/as y coordinadores/as del CFPP, de Instituciones de Formación Docente dependientes de la DES.

En este marco es que se abordó lo siguiente:

El Campo de Formación en la Práctica Profesional

El CFPP se desarrolla en un doble escenario. Por un lado, en las instituciones de formación docente, donde los aprendizajes construidos son secuenciados, retomados y complejizados en cada año de la carrera, como así también en las instituciones asociadas resignificando los contenidos planteados desde todos los espacios que hacen a la formación. Es articulador en los diseños curriculares.

En dicho escenario resultó necesario pensar de qué manera el CFPP pudo continuar desarrollando su rol de eje articulador sin que resulte posible la asistencia de estudiantes a las escuelas y, por ende, la acción concreta de la práctica profesional.

Consideramos que los espacios de práctica docente posibilitaron un proceso de construcción de conocimiento en torno a los debates pedagógicos y epistemológicos que se presentaron ante la emergencia. Esto conlleva pensar en la dialéctica de una relación que se estaba construyendo, en un contexto de enseñar y aprender desde la virtualidad. Al respecto, es que apostamos a encontrarnos en torno a lo humano, a la experiencia social, a la educación en contextos de aislamiento y encierro, en torno a la incertidumbre y a un entramado social en riesgo.

Planteamos la importancia de tener presente que en cada año de formación es clave la relación de la práctica con otras unidades curriculares en un proceso de articulación interna, teniendo en cuenta que lo que sucede en los espacios de práctica también resulta insu- mo de trabajo y reflexión para el resto de las materias. Es por ello que se hizo hincapié en un trabajo de articulación entre docentes de los distintos campos, con acompañamiento de coordinaciones y de secretarías académicas.

Se presentaron algunas líneas de abordaje en torno a las prácticas, de manera amplia y con el objeti-

vo de oficiar de disparadoras para otras ideas. Las/os formadoras/es se encuentran con el desafío de reorganizar los proyectos de cátedra de sus unidades curriculares para abordar los contenidos desde la complejidad de la virtualidad.

Recomendaciones generales para el Campo de Formación en la Práctica Profesional

- Seleccionar, jerarquizar y secuenciar contenidos para favorecer el aprendizaje de las y los estudiantes.
- Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o conjunto de ellas.
- Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.
- Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos didácticos en diferentes formatos integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje.
- Establecer vínculos o relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas como así también aspectos pedagógico didácticos, sociales, culturales, políticos, epistémicos.
- Procurar la integración de contenidos específicos con otros conocimientos, estrategias metodológicas, perspectivas de otras materias.
- Explorar los potenciales recursos digitales para los objetivos y contenidos de la enseñanza junto a las y los estudiantes, atendiendo este nuevo contexto.

Recomendaciones para los dos primeros años

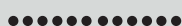
Cuando las prácticas docentes consisten en actividades de acercamiento a las instituciones y las aulas -aproximaciones en contextos formales y no formales- se puede pensar en actividades que simulen esas situaciones desde los espacios de trabajo virtuales. En esta línea pueden trabajarse estudios de casos, análisis de videos de clases, series y documentales, realización de entrevistas, conversaciones con docentes y otros actores de las escuelas (asesoras/es, tutoras/es, bibliotecarias/os, MOI) además de las familias y estudiantes. Esto brindaría información acerca de los modos de

hacer escuela en este contexto. Luego ese material puede ponerse en diálogo con aportes teóricos, análisis grupales, entre otras posibilidades.



Recomendaciones para el 3°, 4° y 5° año

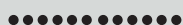
En primer lugar, analizar el campo de manera integral identificando las finalidades formativas y el modo en que éstas se expresan en los contenidos a lo largo de los cuatro o cinco años de la carrera. A partir de este análisis, se impone el diseño de un plan de cursada integral para cada una de las cohortes que actualmente cursan la carrera. Para ello, sugerimos que desde la institución, secretarías/os académicas/os y/o coordinadoras/os de práctica, puedan analizar las trayectorias de las y los estudiantes, cohorte, grados de avance en la carrera, trabajo ya realizado en instituciones asociadas de manera presencial:



¿Qué contenidos específicos vinculados con la práctica profesional han acreditado ya las y los estudiantes, tanto en las Unidades Curriculares del Campo de Formación en la Práctica Profesional que hayan cursado como en Unidades Curriculares de los otros campos? ¿Qué aspectos pueden abordarse en el escenario formativo del Instituto Superior de Formación Docente, desplegado actualmente en aulas virtuales? ¿Cuáles aún no han sido abordados pero pueden abordarse en años subsiguientes? ¿Qué contenidos mínimos hay que garantizar en 3°, cuáles en 4° año y cuáles en 5° (en caso de que correspondiere) para dar continuidad al proceso iniciado años anteriores?

El escenario de ASPO y DISPO, donde las y los estudiantes que estaban próximos a recibirse no pudieran asistir a las aulas de los institutos, nos invitó a considerar diferentes alternativas que permitieran su egreso. Si bien se contemplaban varios caminos posibles en función a los escenarios potenciales conforme avanzaba el ciclo lectivo 2020, donde el retorno a la presencialidad no estaba asegurado, el imperante fue la extensión del aislamiento social,

preventivo y obligatorio.



¿De qué manera impactó al desarrollo del currículo la imposibilidad de ingresar a las escuelas? ¿En qué medida la presencialidad de la práctica docente implica aprendizajes significativos para cada estudiante? ¿Qué aspectos pudieron reemplazarse y cuáles otros debieron resignarse en pos de garantizar, al menos, los contenidos y saberes mínimos del campo?

Este escenario fue planteado como un tiempo de invención, de puesta en acto de nuevos modos de enseñar, de generar nuevas estrategias didáctico-pedagógicas, con el objetivo de garantizar el derecho de cada estudiante a terminar sus estudios así como de poner a disposición del sistema nuevos profesionales con posibilidad de insertarse en las instituciones. En la medida en que fuera habilitada la cursada de la residencia de forma virtual y las condiciones lo permitieran, ya que los niveles obligatorios del sistema educativo se encontraban llevando adelante propuestas virtuales para sus estudiantes, las y los practicantes podrían conocer y trabajar en torno a esas iniciativas siempre que se establezca un acuerdo previo entre las instituciones y los docentes involucrados (docente co-formador/a y docente del CFPP).

A partir del acercamiento enunciado, se podrían abordar algunos de los contenidos previstos para el espacio curricular en cuestión. A modo de ejemplo, el diseño de secuencias en torno a las propuestas virtuales que se estaban promoviendo en los niveles obligatorios podrían permitir y establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje; identificar relaciones entre las teorías y contenidos que sustentaran las actividades de aprendizaje propuestas, entre otros.

Analizar propuestas de enseñanza en entornos virtuales desde una perspectiva reflexiva y crítica considerando la singularidad del contexto, podría dar lugar a problematizar la virtualidad en tanto posible contexto de trabajo de la futura práctica profesional de las y los estudiantes. En ese sentido,

podría permitir identificar las habilidades tecnológicas necesarias para transitar la enseñanza en entornos virtuales así como reconocer las principales dificultades y ventajas de dichos entornos en el nivel para el que se están formando. En caso de no ingresar a las propuestas virtuales de los niveles obligatorios, se podría poner a disposición para el análisis la propia aula virtual en la que se encuentran cursando con el o la docente del campo de la práctica; otra posibilidad era mostrar experiencias que distintas instituciones han compartido a modo de ejemplo.

Una propuesta relevante fue el análisis de los materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación a través del Programa “Seguimos Educando” y los producidos por el Consejo General de Educación (en adelante CGE) a través de “Contenidos en casa” en tanto recursos pertinentes para la enseñanza, planificación y evaluación de los aprendizajes en los distintos niveles.

Luego, se propuso que las/os futuras/os docentes elaboraran distintos recursos multimediales (presentaciones, líneas de tiempo, videos, entre otros) para acompañar la propuesta de enseñanza que habían planificado, con las herramientas TIC con las que se contaba en el momento.

Por otro lado, la realización de entrevistas a las/os profesoras/es (de modo sincrónico o asincrónico) podía ser una instancia que profundizara el análisis de las propuestas permitiendo conocer las decisiones didácticas tomadas por docentes en ejercicio para enseñar en entornos virtuales.

Al mismo tiempo que se avanzara en el uso de herramientas TIC necesarias para la enseñanza en la virtualidad, se podrían abrir conversaciones con especialistas y otros actores de la comunidad educativa.

En este espacio curricular era de fundamental importancia promover la sistematización y registro de las experiencias que las y los estudiantes transitaban, por un lado para desarrollar el análisis sobre las propias prácticas; por otro,



para producir, crear conocimiento sobre la enseñanza y el trabajo docente en aquel inédito contexto. Allí, la virtualidad podía ser de ayuda para extender las interacciones, para abrir el intercambio de dichas experiencias entre estudiantes de formación docente de otros institutos de la misma jurisdicción, de otras jurisdicciones y del mundo.

Finalmente, era necesario contemplar la posibilidad de ampliar los tiempos de la práctica para aquellos casos, en que por distintas razones, no lograran cumplimentar los criterios planteados en cada unidad curricular del CFPP continuando durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo siguiente, ampliando y profundizando sus prácticas, según lo estableciera el proyecto de vinculación institucional.



El Ciclo de Formación

El objetivo del Ciclo de Formación "Reconfiguración de los procesos de vinculación y prácticas docentes en tiempos de ASPO y DISPO" se centró en acompañar el proceso de vinculación con las instituciones asociadas y la construcción de un proyecto institucional que enmarque y sostenga el trabajo de prácticas en ese contexto.

Desde la DES consideramos central habilitar un espacio de formación en el que las y los especialistas Mg. Mirta Espinosa, Mg. Alejandra Birgin, Dra. Carina Kaplan, Dr. Andrés García Albarido y Dra. María Amelia Migueles compartieron sus reflexiones acerca de la reconfiguración del campo. Siguiendo esta idea, presentamos la organización de este ciclo, incorporando a todos los actores intervinientes, a través de agrupamientos por niveles para los que forman y para las carreras.



- Coordinadores/as del CFPP de instituciones de Nivel Superior dependientes de la DES del CGE de la provincia de Entre Ríos.
- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de los profesorados de Educación Inicial, Profesorado en Edu-

cación Primaria y Educación Especial.

- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de los profesorados de Educación Secundaria.
- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de los profesorados de Educación en Artes Visuales; Educación Física y Educación Musical.
- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de los profesorados de la Educación.



De esta manera, se propuso la realización de encuentros virtuales de formación en vistas a generar procesos de mejora y fortalecimiento pedagógico institucional, focalizando en la articulación de lo curricular específico de cada carrera, el CFPP y las vinculaciones con instituciones asociadas.

Dichos encuentros contaron con la presencia de conferencistas por cada uno de los siete agrupamientos planteados:

1) Campo de la práctica docente: Coordinadores/as del CFPP de instituciones de Nivel Superior dependientes de la DES del CGE de la provincia de Entre Ríos.

2) Carreras de formación docente dependientes de la Dirección de Educación Superior:



- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de profesorados de Educación Inicial, Profesorado en Educación Primaria y Educación Especial.
- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de profesorados de Educación Secundaria.
- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de profesorados de Educación en Artes Visuales; Educación Física; Educación Musical.

- Docentes del campo de la práctica (generalistas y específicos) de profesorados en Ciencias de la Educación.



Normativas y documentos que acompañaron la reconfiguración

- Resolución N° 3266/11 CGE "Reglamento de Prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador con las escuelas e instituciones asociadas"; Orientaciones del INFOD para el año 2020;
- Acuerdos del Consejo Federal de Educación emitidos en los años 2020 y 2021;
- Resolución N° 2613/20 CGE que reconoce y valida lo planificado por los equipos institucionales en cada Proyecto de Vinculación, así como también aprueba las "Orientaciones Generales para el Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales (CFPP)"; del documento "Abordaje de los procesos de vinculación de Institutos Superiores con instituciones asociadas y el trabajo en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional, en contexto de pandemia" publicado por la DES;
- Resolución N°941/21 CGE que autoriza la realización de Trayectos de Prácticas de las Carreras de Formación Docente bajo distintas modalidades;
- Circular N°7/20 DES "Vinculaciones entre instituciones formadoras y escuelas asociadas que posibiliten las prácticas docentes"
- Circular N°2/21 DES - 6/21 DEGP "Procesos de vinculación entre institutos formadores e instituciones asociadas. Prácticas docentes. Ciclo Lectivo 2021".



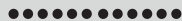
DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE ENFERMERAS Y ENFERMEROS DURANTE LA PANDEMIA COVID-19



En el año 2020 la Dirección de Educación Superior, en trabajo articulado con la Dirección de Educación Privada, equipos técnicos del Ministerio de Salud de Entre Ríos, y la referente jurisdiccional del Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE), elaboró orientaciones específicas para las instituciones del nivel formadoras de enfermeras y enfermeros a través del documento “Orientaciones para el desarrollo del campo de las Prácticas Profesionalizantes en la Tecnicatura Superior en Enfermería en Institutos Superiores, dependientes de la DES”. El documento recuperaba los aportes de los encuentros con los equipos institucionales y definía, a partir de allí, tres ejes para reconfigurar el Campo de las Prácticas Profesionalizantes en el contexto de ASPO:

1. Las Prácticas Profesionalizantes como eje articulador de la formación.
2. La Vinculación con instituciones asociadas.
3. Las Prácticas Profesionalizantes con eje en la investigación.

En función a la modalidad no presencial fue preciso emitir la Resolución N° 2767/20 CGE que contemplaba las medidas excepcionales para garantizar las trayectorias educativas de las y los estudiantes de las carreras Tecnicatura Superior en Enfermería (TSE). En concordancia con esto se reconocieron y validaron:



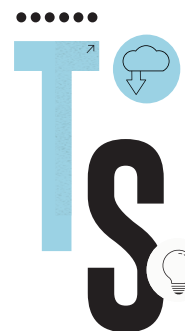
- La realización de Trayectos de Práctica, con modalidad “no presencial” planificados e incluidos en el Proyecto Institucional de Prácticas Profesionalizantes durante el ciclo lectivo 2020.
- La acreditación de los espacios de Práctica Profesionalizante I y II sujeta a los tiempos planificados en el Proyecto Institucional y al cumplimiento de los criterios de evaluación allí establecidos.
- La extensión del cursado y la posibilidad de acreditación del espacio curricular Prácticas Profesionalizantes III de las carreras Tecnicatura Superior en Enfermería a los primeros meses del año 2021, para cuando la situación epidemiológica permitiera el acceso al sistema de salud.

A comienzos del ciclo lectivo 2021, cuando fue dispuesto el reinicio de las clases presenciales en forma parcial, progresiva y alternada, y en el marco de disminuir la presión sobre los servicios asistenciales, se seleccionaron todas aquellas actividades que se realizaban habitualmente en forma rutinaria, en gabinete o talleres de simulación en las instituciones, que se volvieron rápidamente ámbitos de práctica seguros.

Ese mismo año, con la intención de propiciar oportunidades de prácticas profesionalizantes para el primer y segundo año de la TSE, que no estaban autorizados a asistir a efectores de salud, la DES elaboró el “Programa de Consolidación y Fortalecimiento para las Tecnicaturas Superiores en Enfermería 2021-2023” (Resolución 3454/21 CGE) que, a

través de las líneas de acción: Enfermería en la comunidad entrerriana, Centros departamentales de formación en simulación clínica, y Acompañamiento al ingreso, permanencia y egreso, apunta a la inscripción y consolidación de la perspectiva sociocomunitaria de las carreras con una fuerte apuesta al trabajo colectivo, al sostenimiento de los/as estudiantes y a la mejora de los entornos formativos.

En lo que respecta a las Prácticas Profesionalizantes del tercer año, fue necesario un trabajo articulado con el Ministerio de Salud de Entre Ríos para el ingreso de 350 practicantes en toda la provincia, a los hospitales de complejidad de cada departamento o cercanos a los institutos superiores.



EL PROCESO FORMATIVO DE TECNICATURAS DE NIVEL SUPERIOR EN CONTEXTO DE PANDEMIA

El periodo de emergencia y aislamiento social, preventivo y obligatorio, que se inicia a principio del ciclo lectivo 2020 dadas las particularidades contextuales y de la formación, implicó repensar las prácticas docentes y el proceso formativo mismo en vinculación a la situación particular de cada estudiante. La Dirección de Educación Superior del CGE se vio frente a un gran desafío conjuntamente con los institutos de formación para pensar cómo establecer el vínculo pedagógico con los estudiantes, cómo organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde aquellas unidades curriculares que requieren prácticas formativas, cómo concretar las prácticas profesionalizantes, a la distancia, con los recursos disponibles, o con formas de interacción a través de medios que se transformaron en prioritarios. Todo ello implicó acciones de trabajo hacia el interior del Equipo Técnico Pedagógico y con la Dirección de Educación de Gestión Privada, la Dirección de Educación Técnico Profesional, rectores de cada uno de los Institutos de Formación Técnica, referentes de INET y, fundamentalmente, con los equipos docentes de las instituciones que brindan la formación.

Como primera medida, se dispuso garantizar el acceso a la plataforma del INFOD (aulatic.infod.edu.ar) a los fines de comunicarnos y mantener el vínculo pedagógico. Paulatinamente se realizaron reuniones con dichos equipos, organizadas por familia de carreras, entre las cuales se destacan Administración, Producción, Servicios, Tecnológicas, a los fines de conocer el estado de situación en sus distintas dimensiones organizativas, pedagógicas, curriculares, lo

que conlleva a reconfigurar las prácticas docentes, a establecer nuevos vínculos pedagógicos no presenciales y a posibilitar otros modos de comunicación desde las prácticas docentes, atravesadas por la enseñanza virtual sincrónica y asincrónica. A partir de estos encuentros y a modo de sistematizar los aportes brindados por las instituciones, se elaboró un documento orientador sobre “Orientaciones para las Prácticas Profesionalizantes (PP) en Contexto de Emergencia Sanitaria” dando a conocer los desafíos de las prácticas profesionalizantes desde diversos sentidos: como práctica social, pedagógica y de vinculación, al campo específico de cada Tecnicatura Superior. Asimismo se replantearon los modos de configuración de los proyectos de PP a partir de tres ejes:

- Repensar y reconfigurar las PP desde la virtualidad.
- Vinculaciones e intercambios con instituciones.
- Desde la investigación.

Fundamentalmente, el foco estuvo puesto en el Campo de las Prácticas Profesionalizantes, en instancias de encuentros virtuales con el Referente de Asuntos Federales de INET y su Equipo Técnico, quienes brindaron orientación a las instituciones de formación en replantear y reconfigurar el campo de las PP desde la virtualidad a partir de los dispositivos con los que contaban. Esto conllevó a generar propuestas de acción, seguimiento y evaluación desde lo curricular, y a establecer normativas que posibiliten la implementación de las PP y de las unidades curriculares propias del campo de formación espe-

cífica de Tecnicaturas de Nivel Superior, dado que están atravesadas por una diversidad de decisiones referidas a lo pedagógico, a las posibilidades institucionales, contextuales de vinculación, y a las redes comunicacionales. Decisiones que se pusieron en tensión ante el inédito escenario.

A los fines de reconocer, validar y acreditar la realización de los trayectos de las PP de las Tecnicaturas de Nivel Superior con modalidad no presencial, se dicta la Resolución N° 2766/2020 CGE, haciendo la salvedad que a aquellas unidades curriculares (UC) que requieran prácticas formativas referidas a actividades laborales en entornos ocupacionales específicos -siempre y cuando esté explicitado en el proyecto de PP-, se les otorgará extensión de cursado hasta abril de 2021. De todas maneras, se exceptuó en esta normativa a las Tecnicaturas del área de Salud. Por lo que, a comienzos del ciclo lectivo 2021, cuando fue dispuesto el reinicio de las clases presenciales en forma parcial, progresiva, alternada y paulatina, se hizo foco en la continuidad de los trayectos formativos que se venían realizando institucionalmente. Para ello fue fundamental releer las necesidades institucionales y generar los dispositivos necesarios para complementar aquello que era nodal para la acreditación de las distintas unidades curriculares. Así, se dio lugar a la generación de normativas específicas a los fines de habilitar espacios de formación en entornos específicos de producción, acorde al ciclo de producción, además de la extensión presupuestaria y en calendario de horas cátedras para cursado de las y los estudiantes.

MI EXPERIENCIA



Carina María Garnier

Rectora de la Escuela Normal Superior "Dr. Luis César Ingold" de Villa Elisa (Colón)

Carina María Garnier es la rectora de la Escuela Normal Superior "Dr. Luis César Ingold" de Villa Elisa (Colón), que ofrece carreras de formación docente y carreras técnico profesionales: la Tecnicatura Superior en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas (con extensión en Villa Domínguez) y la Tecnicatura Superior en Enología y Fruticultura (con extensión en San José).

En esta sección, cuenta en primera persona los desafíos que implicó estar al frente de una institución que ofrece formación técnico profesional en el contexto de emergencia socio sanitaria, durante el período 2020-2021, y cuáles fueron las líneas de acción y dispositivos construidos para sostener la continuidad pedagógica con esos estudiantes. En la entrevista intervinieron, además, coordinadores/as vinculados/as a las tecnicaturas: Malvina Cettour, Natalia Follo y Francisco Peragallo.

Nuestro instituto tiene dos tecnicaturas -con propuestas ubicadas en extensiones áulicas- a las cuales la emergencia socio sanitaria afectó de manera muy diferente. En general, la virtualidad exigió el acceso y adaptación a las tecnologías digitales desde la conectividad hasta el uso de distintos dispositivos, y observamos que

los estudiantes con edades más avanzadas tuvieron varias dificultades en la continuidad de sus recorridos, siendo fundamental el acompañamiento desde los equipos docentes y directivos.

En la Tecnicatura Superior en Gestión de PyMES, la reconfiguración del escenario socio-educativo interrumpió la realización de las prácticas profesionalizantes presenciales de 3° año por no encontrar, en ese momento, organizaciones dispuestas a recibir estudiantes que se desempeñen de manera remota en tareas administrativas. En muy pocos casos las organizaciones permitieron que nuestros estudiantes los asistan de forma online, ya que no están preparadas y adaptadas a esa modalidad de trabajo a nivel interno e institucional.

En el caso particular de la Tecnicatura Superior en Enología y Fruticultura las prácticas profesionalizantes de 1° a 3° año fueron ampliamente afectadas ya que los estudiantes no pudieron realizar las actividades de laboratorio y el trabajo de campo en los emprendimientos, quintas y establecimientos vitivinícolas de la zona: actividades claves en su trayecto formativo. Hay que mencionar que entre los objetivos de esta carrera se propone realizar al menos el 60% del trayecto en instancias de prácticas de campo, lo que generó una complicación aún mayor en el marco de la virtualidad para los estudiantes. Si bien los directivos y el cuerpo docente generaron una propuesta alternativa virtual utilizando todas las herramientas disponibles, el impacto en los estudiantes fue notable, generando varios casos de deserción. Afortunadamente, la gestión de una resolución específica, que habilitó a partir del 1° de febrero de 2021 el trabajo de campo durante las tareas de vendimia, y por ende la extensión del período de prácticas profesionalizantes, fue fundamental en el desarrollo de las competencias formativas de esta tecnicatura.

En otras experiencias formativas nos encontramos con la problemática de que no se podían ha-

cer visitas educativas, tampoco producir o elaborar productos en forma grupal, y por ende hacer la comercialización en la institución no estaba permitido, lo que planteó un nuevo desafío a los docentes para que encontrarán la forma por la cual los estudiantes puedan tener prácticas vinculantes a los contenidos del curso.

Lo valioso en este trayecto de inicio en el 2021 fue la extensión del período de cierre de las actividades formativas en las unidades curriculares específicas, así, a medida que se iban flexibilizando las actividades los estudiantes pudieron concretar los objetivos planteados y lograr nuevas competencias.

¿Qué desafíos se presentaron para la formación de técnicos y técnicas? Sin temor a equivocarnos, el mayor de los desafíos fue la contención del alumnado ya que la modalidad de estudio que tuvieron que afrontar no era la que ellos habían elegido. Sumándole las dificultades de conectividad y de acceso a las tecnologías digitales, y en muchos casos la accesibilidad a un espacio físico adecuado en sus casas donde poder estudiar y tomar clases virtuales con tranquilidad.

Desde el equipo de conducción y el equipo docente se generó una red de comunicación amplia, donde las dificultades que iban apareciendo se trataban de resolver en conjunto; incluso se acompañó a los estudiantes con recursos de la institución para que pudieran tener acceso a la plataforma de la escuela, a las clases virtuales, brindando tutoriales y orientaciones por medios alternativos como WhatsApp.

Otro desafío fue transformar las prácticas técnico profesionales específicas de las carreras -que se generan año a año en forma presencial- a un formato virtual donde los estudiantes pudieran tener acceso a oportunidades de formación similares a las presenciales de años anteriores. En ese sentido, se buscó generar acuerdos de vinculación con organis-

MI EXPERIENCIA

mos regionales, provinciales y nacionales, así como también con entidades y empresas, y profesionales y emprendedores de la zona. Desde varios lugares tuvimos respuestas positivas que sumaron aportes valiosos. El nexo con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) nos permitió obtener acceso a una serie de charlas y encuentros virtuales, de forma libre y gratuita, para todos los estudiantes de las tecnicaturas, aunque se invitó a estudiantes de otras carreras afines e incluso se sumaron docentes y alumnos de otros niveles educativos.

Las actividades prácticas de laboratorio y campo de la Tecnicatura en Enología y Fruticultura se hicieron 'en casa', de modo simple y con referencias de los docentes a través de clases por Meet, Zoom o videollamadas por WhatsApp. Los estudiantes fueron aplicando, con los espacios y elementos disponibles, sus trabajos prácticos, las actividades se filmaron y analizaron luego en clases virtuales compartidas. En este mismo sentido, se pudo participar de trabajos de investigación, conversatorios, y gradualmente tener acceso a los recorridos en territorio con prácticas cuidadas; siendo altamente solicitadas por los propietarios de los establecimientos con vinculaciones pre-existentes.

En relación a las jornadas, eventos y proyectos de extensión académica que teníamos previstos, debimos adaptar las modalidades de realización de cada uno. Por caso, tuvimos que adecuar la edición número 5 de la Semana del Emprendedor, actividad que es organizada en un trabajo conjunto con otras organizaciones locales, para brindar instancias de formación y actualización a los estudiantes y emprendedores de la zona. Los acuerdos de vinculación vigentes con las instituciones locales como la Asociación para el Desarrollo de Villa Elisa y la zona, el Punto Digital, el Centro Económico, y la Oficina de Empleo del municipio local permitieron las gestiones para realizar el evento con la nueva modalidad virtual requerida en ese momento.

¿Qué desafíos se presentaron a nivel personal y de gestión? Cada uno de nosotros, como equipo de conducción y docente tuvimos que abordar nuevos desafíos: en primer lugar superar el momento de incertidumbre, trabajar en equipo desde la confianza, la colaboración, las posibilidades, los saberes y funciones de cada uno. Acordar la mejor manera de sostener la comunicación con todos los actores educativos, la continuidad de las clases, el acceso a la conectividad y a las nuevas tecnologías, las disposición de espacios, tiempos, materiales adecuados, buscando las iniciativas pedagógicas y vinculaciones que construyan una trama fortalecida para las propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación virtuales.

Entre las primeras decisiones, optamos por la plataforma virtual del instituto como el espacio organizador para adecuar la planificación de las clases a la modalidad virtual, generar aulas por carrera, producir y subir materiales didácticos de acompañamiento, poner a disposición una biblioteca virtual para que los estudiantes puedan consultar, garantizar encuentros virtuales para explicar estos nuevos medios con la colaboración del Centro de Estudiantes, buscando otros dispositivos que sumen acceder a la comprensión de temas en desarrollo.

En forma paralela a lo pedagógico,

desde la gestión y lo administrativo, fuimos garantizando los concursos para cubrir las cátedras, la reorganización de acuerdos académicos y de convivencia, el acceso a programas de becas, el desarrollo de las propuestas virtuales de formación continua e investigación, entre otras acciones.

La continuidad pedagógica en el nivel superior se logró, en virtud del trabajo colaborativo y comprometido de todos a partir acuerdos institucionales básicos como: la priorización de contenidos, el acompañamiento constante del alumnado y de los docentes en el uso de herramientas tecnológicas disponibles, la articulación de estrategias y contenidos entre las cátedras, el aprovechamiento de las vinculaciones que se pudieron sostener de manera virtual, la comunicación institucional clara y precisa, el desarrollo de documentos, dispositivos e instancias de evaluación acordes, la adecuación de las propuestas didácticas a las características de cada carrera, agrupamiento y contexto, encuentros periódicos con los equipos docentes, estudiantes para relevar el trabajo, las necesidades, y aportes.

La construcción de estos dispositivos, con el fin de sostener la formación técnico profesional en los años de emergencia sanitaria, fue posible desde el trabajo





conjunto entre las partes -donde las intervenciones y acompañamiento de la referente técnica institucional fueron claves-. Pero también fue posible el intercambio de propuestas entre los docentes, la atención a las necesidades de los estudiantes, las nuevas demandas formativas del entorno, y especialmente saber con qué recursos institucionales contamos, a qué dispositivos podemos acceder, qué realidad tienen los estudiantes en sus hogares y contextos, qué gestiones se pueden realizar y qué oportunidades se pueden potenciar junto con otros actores sociales.



Actualmente el principal desafío que atraviesa el nivel superior en la formación técnico-profesional es que los estudiantes culminen sus trayectorias formativas y obtengan su título, ya que debido a las características de la salida laboral de ambas carreras los estudiantes comienzan a trabajar en el último año de cursado, y dejan de lado las exigencias académicas para desempeñarse en los ámbitos laborales.

Debemos contar con las gestiones e intervenciones de las autoridades del Consejo General de Educación para acceder a las habilitaciones profesionales como técnicos, con una matriculación que les permita presentar, avalar y firmar proyectos e informes técnicos en diferentes emprendimientos y entidades.

Otro desafío es el fortalecimiento de las experiencias formativas en

el territorio, en vinculación con las organizaciones, empresas, establecimientos productivos, laboratorios, garantizando prácticas específicas acordes y significativas que se vayan enriqueciendo a partir del intercambio.

También podemos mencionar la convocatoria de estudiantes para las carreras técnicas que encuentren la formación como una herramienta para el desarrollo de sus proyectos de vida, y el acompañamiento de los técnicos egresados en su transición del entorno académico al mundo laboral técnico profesional, brindando nuevas oportunidades de actualización.



La formación técnico profesional se encuentra atravesada por otros desafíos que van más allá de estos planteos más cercanos a las carreras: debemos pensar un sistema formativo de nivel superior que responda a los desarrollos científicos-tecnológicos y económico-productivos de cada territorio, y a las posibilidades de abrirse al mundo que tienen las organizaciones. También hay necesidad de fortalecer la formación en idiomas, hacer más operativas las comunicaciones, las estrategias de comercialización y marketing, actualizarse en programación, robótica, automatizaciones de los procesos productivos; es decir, revisar y actualizar los diseños curriculares pero a la vez habilitar trayectos formativos posteriores a la formación inicial: especializaciones, actualizaciones, entre otros.

Por otra parte, es fundamental fortalecer los vínculos entre los institutos de nivel superior, las universidades, las entidades de investigación y desarrollo, los emprendedores y productores, las autoridades gubernamentales e inversores, en pos de generar las condiciones que mejoren el perfil formativo de los estudiantes en la articulación teoría-práctica, la inserción laboral de los egresados en la zona, acceder a herramientas concretas de gestión de las PyMEs, acompañar, fomentar y optimizar la producción local vitícola y frutícola, innovar y anticiparse en relación a las necesidades de cada territorio.

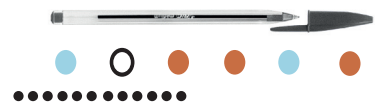
Otro desafío compartido es avanzar en investigaciones en los ámbitos de la educación técnico-profesional, el desarrollo productivo y económico en la provincia, las demandas de nuevos productos, servicios y mercados, de una manera proactiva y estratégica, pensando en los nuevos perfiles formativos requeridos.

En este sentido, el trabajo desde los tres ejes: educación, trabajo y producción tendrán que ir de la mano de la innovación, el desarrollo de nuevas tecnologías, junto a modalidades de gestión colaborativas para lograr una formación inicial y continua, pública, fortalecida y acorde a los tiempos que corren.

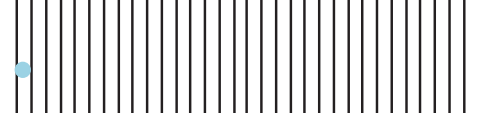


Finalmente, considero que quienes somos responsables de la gestión tenemos que estar presentes, escuchar todas las voces, anticiparnos y visualizar las necesidades, generar condiciones institucionales que brinden soluciones, movilizar y acompañar los cambios, tomar decisiones en base a los acuerdos y vinculaciones. En este sentido vamos transitando en la formación técnico-profesional en la institución, construyendo posibilidades junto con los entornos formativos y el potencial de los equipos docentes.

Como expresa Bernardo Blejmar (2005)¹, los directivos tenemos que gestionar, hacer que las cosas sucedan, hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible.



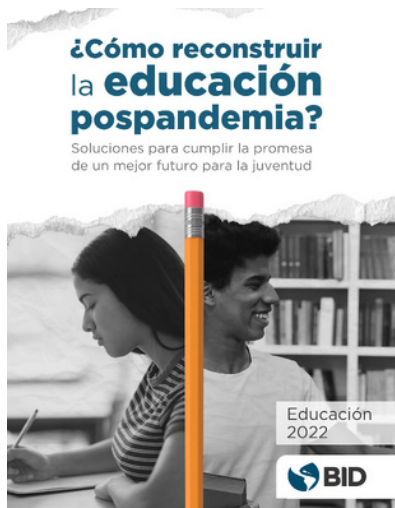
Blejmar, Bernardo (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Buenos Aires: Noveduc.



RESEÑA



LA CRISIS, LOS JÓVENES Y EL MUNDO (POSTPANDEMIA)



El documento “¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un futuro mejor para la juventud” del Banco Interamericano del Desarrollo (2022) es una obra colectiva que reúne los aportes de más de 25 funcionarios e intelectuales de América Latina y el Caribe, provenientes de diversas disciplinas y en función de la recolección, la sistematización y el análisis de los datos sobre el bienestar de los jóvenes en la postpandemia. En este sentido, tal como su título lo anuncia, el horizonte de la publicación es realizar aportes a las políticas públicas en educación basadas en evidencia. Una expresión que se ha popularizado en los últimos tiempos.

La publicación se encuentra organizada en un prólogo, una introducción y cuatro capítulos.

En el prólogo, “La promesa rota de un futuro mejor para los jóvenes”, se da cuenta del estado de situación que impulsa la redacción del documento: por un lado, los días de clases perdidos a causa de la pandemia de COVID-19 conllevarían una crisis silenciosa que implica, al mismo tiempo, una posibilidad para el desarrollo del capital humano que la región necesita; por el otro lado, a la crisis se añadiría el factor del abandono escolar, que corre el riesgo de retrotraer sus cifras hacia los indicadores de hace dos décadas atrás; y, por último, todo ello podría incidir sobre las posibilidades de inserción de los jóvenes en el mercado laboral, puesto que el 70% de los jóvenes que lograron mantener su fuente de trabajo durante la pandemia lo hizo desde la informalidad.

La introducción, “De una promesa rota a un nuevo comienzo”, podría sintetizarse en un enunciado: para que la educación cumpla con su rol de antidesestino (Núñez, 1999) en la vida de los jóvenes, debe verse acompañada por una serie de acciones, como un sistema de becas, transferencias de fondos y una movilidad de personal, pero no de manera aislada o excepcional, sino de manera significativa. Y esta significatividad se vio impactada, abruptamente, por la desconexión que produjo la pandemia de COVID-19 en amplios sectores de la sociedad. Ello se reflejaría en los datos, que nos enseñan los efectos de la desconexión sobre el patrón de habilidades de los estudiantes, o sea, del capital humano. Unos efectos que, según el documento, tendrían incidencia tanto en el corto como en el largo plazo para el bienestar de los países de la región, cuyos sistemas educativos no estaban preparados para una crisis de esta magnitud.

El primer capítulo, “Los jóvenes de América Latina y el Caribe”, nos presenta de manera sucinta las condiciones de base de los jóvenes de



AUTOR

Federico G. Weissmann
federicowaismann@gmail.com

RESUMEN

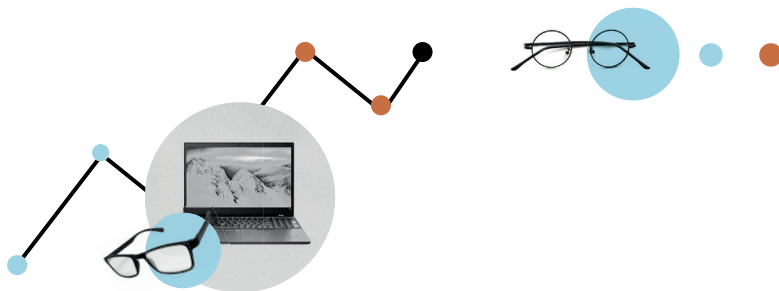
¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un futuro mejor para la juventud” (2022) es un documento del Banco Interamericano del Desarrollo que articula las contribuciones de funcionarios e intelectuales de América Latina y el Caribe en función de la recolección, la sistematización y el análisis de los datos sobre el bienestar de los jóvenes postpandemia. La publicación se encuentra organizada en un prólogo, una introducción y cuatro capítulos.

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN

REAPERTURA EDUCATIVA

REINVERSIÓN EDUCATIVA



la región previo a la pandemia de COVID-19, en relación a un conjunto de variables estadísticas. El afán del capítulo es enseñar la evidencia sobre las variables que contribuirían potencialmente al incremento de la calidad de vida de los jóvenes. No obstante, en las Ciencias Sociales, los datos estadísticos son interpretados a la luz de la teoría y, en esta dirección, es prudente la evasión de las lecturas simples.

El segundo capítulo, “*Lo que hemos perdido durante la pandemia*”, nos explica las consecuencias de la pandemia sobre las condiciones de base que fueran abordadas en el apartado precedente, tras el análisis de una vasta fuente de datos que proviene de encuestas periódicas a hogares, donde los adultos a cargo responden preguntas acerca de los jóvenes en edad escolar y, lo que emerge allí como destacable, es la reducción horaria de las actividades académicas en estudiantes y en docentes como consecuencia del cierre de las escuelas y el aislamiento de ambos. En este punto, existe una homologación, por un lado, entre una menor actividad de tipo académica y un menor estudio y, por el otro, entre la falta de concurrencia a la escuela y la falta de aprendizaje. Lo cual es problemático.

El tercer capítulo, “Las consecuencias de la inacción”, apela a la literatura académica de referencia para estimar las consecuencias, en términos de los costos económicos, de no haber aplicado unas medidas decisivas para frenar la reducción horaria de las actividades académicas, siempre partiendo de la base de que este dato es interpretado, sin miramientos o de manera directa, como una evidencia de la ausencia de aprendizaje. Junto a otras estimaciones sobre la multidimensionalidad de la inacción estatal, mucho más allá del tiempo-espacio escolar, se convida a una visión general de la tendencia a la inversión o “el gasto” en educación en la región y se estiman los desembolsos menesteres para la transformación de los sistemas educativos.

El cuarto capítulo, “*Poniendo la educación en su sitio*”, nos propone una serie de políticas que se basan en la evidencia -una evidencia que, como enunciamos, no

tiene un sentido en sí misma, sino luego de una interpretación a la luz de la teoría- para acortar los plazos en el desarrollo de las habilidades, el bienestar y el compromiso de la juventud de América Latina y el Caribe, en una suerte de estrategia conjunta para abordar la recuperación de los aprendizajes “perdidos”, la crisis de la salud mental en los jóvenes y el equipamiento de los docentes con las herramientas necesarias -y aquí se torna evidente la insistencia en el término- para la aceleración del aprendizaje en los estudiantes.

En la confluencia, por un lado, de los contenidos transversales de los apartados y los capítulos y, por el otro, de los supuestos básicos subyacentes al mismo, si bien se reconoce que se trata de un documento elaborado para la reflexión sobre los escenarios educativos en la postpandemia desde la perspectiva de una entidad financiera internacional, es posible afirmar que el empleo insidioso de vocablos como “gasto”, “aceleración” y la homologación entre la idea del cierre de las instituciones educativas con la idea de la ausencia de los aprendizajes es meritoria de segundas y terceras lecturas de carácter epistémico acerca del documento, más aún si tenemos en cuenta la intencionalidad de devenir en una contribución a la reconstrucción de los sistemas educativos. En particular, la idea de “aceleración” en torno a los aprendizajes, cuando se trata del trabajo sobre lo escolar en sentido amplio y en referencia a una importante tradición en el pensamiento pedagógico (Arendt, 1996; Masschelein y Simons, 2014; Larrosa, 2019), podría resultar en un contrasentido.

REFERENCIAS

- Arendt, H (1996).** Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Ediciones Península.
- Banco Interamericano del Desarrollo (2022)** ¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud. Washington D.C.: Banco Interamericano del Desarrollo.
- Larrosa, J. (2019).** Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender / estudiar una

lengua. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 131-151. <https://doi.org/10.14201/teri.20524>

Masschelein, I. y Simons, M. (2014). En defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires, Argentina: Santillana

FEDERICO G. WAISSMANN

Federico Gastón Waissmann es profesor en Psicología (UNR), psicólogo (UNR), especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO Argentina) y magíster en Ciencias Sociales (UNL). Coordina el Taller de Acción Educativa en el Profesorado en Psicología (FHAYCS - UADER), es profesor adjunto de Práctica de Investigación Psicosocial en la Licenciatura en Psicología (UCP), profesor de Bases Neurobiopsicológicas del Desarrollo en el Profesorado en Educación Especial (ITSC - CGE) y, además, coordina la Comisión en Psicología y Escuela Secundaria del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Entre Ríos (CoPER).





TRAMAS & SABERES



Dirección de Educación Superior

Director: Diego García

Dirección: Córdoba 405 | Piso 2 |
3100 Paraná, Entre Ríos

Teléfono: (0343) 4209326

Correo: superior.cge@entrierios.edu.ar

Facebook: www.facebook.com/direcciondesuperior

Instagram: @superiorentrierios

Web: cge.entrierios.gov.ar/superior





tramasaber.es.superior.cge@entrierios.edu.ar