

The background is a stylized illustration. At the top, there are white, jagged shapes representing snow-capped mountains against a teal sky. Below this, a dark grey mountain range stretches across the horizon. In the foreground, there are silhouettes of people: on the left, a person in a long coat and hat; in the center, a person with a white grid-like structure on their back; and on the right, a person in a dark coat. To the right of the central figure is a building with a dark roof and a yellow section with several windows. The ground is dark with some light-colored patches. The overall style is graphic and modern.

TRAMAS

de la formación docente
Miradas desde el sur

Año 1, n° 1. Mayo 2023

ISSN en línea (en trámite)

Bariloche



Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR

Editora

Silvia Zanabria

Comité editorial

Artículos *Agustín Assaneo*

Dossier temático *Daniela Rivarola*

Ensayos *Martín Lerner, Lucía Senatore*

Materiales *Jimena Aguirre, Ana Clara Cisilino*

Reseñas *Eugenia Boccoli*

Edición técnica

José Giménez (producción)

Leonardo De Phillipis (producción)

Sol Tuero (producción)



INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA BARILOCHE

John O'Connor 1757 (CP 8400). Tel: 0294 442-4194
San Carlos de Bariloche, Río Negro. Argentina

ISSN en línea (en trámite)

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR es una publicación anual y forma parte del Programa Institucional homónimo. Esta revista se encuentra online en <https://tramas.ifdc.edu.ar/index.php/revista>

Imagen de portada: Fragmento del boceto original para el mural en proceso del Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.

TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR sostiene su compromiso con las políticas de Acceso Abierto a la información científica, al considerar que tanto las publicaciones científicas como las investigaciones financiadas con fondos públicos deben circular en Internet en forma libre, gratuita y sin restricciones.

Los contenidos y opiniones expresadas en los artículos publicados son de entera responsabilidad de sus autores.



Esta publicación contó con el apoyo de
Unter Central .- Gestión Sandra Schieroni



Quienes publiquen en TRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. MIRADAS DESDE EL SUR conservan los derechos de autor y ceden a ésta el derecho de la primera publicación, bajo una licencia Creative Commons Atribución (CC BY 4.0 internacional).



TRAMAS
de la formación docente
Miradas desde el sur

Año 1, n° 1. Mayo 2023

4 Índice

5 *Presentación.*

Silvia Zanabria

7 *Prólogo.*

Daniela Rivarola y Silvia Zanabria

11 *Artículos*

Pareja Pedagógica y Educación Inclusiva. Inter-acciones entre investigación y territorio.

Analía Lorena Palacios, Rocío Ayelén Lirio y Lorena Alejandra Matamala.

¿Qué y cómo enseñan las maestras la inclusión en las escuelas de Bariloche, Río Negro, Argentina?

Marina Copolechio Morand, Gabriela Miori y Mariela Adriana Diep.

39 *Dossier temático*

¿Ahora qué? Reflexiones acerca de la formación docente después de la pandemia.

Alejandra Birgin.

Digitalización y proceso de trabajo docente. Apuntes y preguntas en la post-cuarentena.

Ricardo Donaire.

65 *Ensayos*

Dispositivos didácticos virtuales en la pandemia. El uso de tecnologías populares para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en el IFDC Bariloche.

Lidia Arismendi, Agustina Bussi, Daniela Gutierrez y Dante Bridier.

Seminario de Problemáticas Socio-educativas de la educación secundaria. Una experiencia de trabajo interdisciplinar en la Formación Inicial del profesorado en geografía.

Martín Ignacio Lamas, María Giselle Vivier y Silvina Fernanda Huircán.

87 *Materiales*

Matesplash una propuesta del equipo Ludomateca del IFDC Bariloche.

Evelina Brinnitzer y Carolina Esefer.

93 *Reseñas*

Clase Abierta "La polla triste tiene nombre. Historia de Mujeres Patagónicas 1850-1950", Laura Méndez.

Ricardo Ramos, Ana Samaniego y Roque Fernando García.

Presentación

Silvia Zanabria

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche - Editora.

 <https://orcid.org/0000-0002-3375-9908>

Tramas de la Formación Docente. Miradas desde el Sur es una iniciativa de equipo de docentes, referentes TIC, bibliotecarias del IFDC Bariloche con el objetivo de generar un sitio de encuentro de saberes cuyos ejes versan fundamentalmente en: Políticas educativas y derechos en la Formación Docente (FD); Experiencias y narrativas inspiradoras en educación; Enfoque de Género en la Formación Inicial e Interculturalidad Crítica.

Es una publicación digital anual que prioriza las problemáticas y abordajes de la FD. Entendemos que esta forma de divulgación de saberes, construidos desde los propios Institutos de Formación Docente (IFD), representa un aporte para resignificar y sistematizar el trabajo realizado en nuestra región patagónica.

El objetivo de nuestra Revista es, principalmente, construir un espacio de discusión y difusión de experiencias formativas y su análisis teórico desde perspectivas críticas e interdisciplinarias.

En ese sentido, las propuestas que publicamos recuperan los conocimientos que se trazan y construyen al interior de los IFD pero también, intentan trascender y permear los bordes de la institución a los fines de indagar, dialogar y visibilizar saberes otros que se forjan en diversos ámbitos sociales y culturales (ONGs, sindicatos, movimientos sociales, etc). A partir del diálogo, el intercambio y la actualización de contenidos y problemáticas que hacen a la FD Tramas de la Formación Docente. Miradas desde el Sur, se propone constituir una herramienta de carácter científico para la difusión y puesta en valor de tales cuestiones.

Prólogo

Daniela Rivarola¹, Silvia Zanabria²

¹ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
 <https://orcid.org/0000-0002-5083-4332>
Correo electrónico: dprivarola@gmail.com

² Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
 <https://orcid.org/0000-0002-3375-9908>
Correo electrónico: szanabria@ifdc.edu.ar

La Revista *Tramas de la Formación Docente, Miradas desde el Sur*, presenta su primer número en un momento histórico de la Argentina que podría definirse como bisagra, ya que nos convoca y nos invita a reflexionar sobre las secuelas de lo que dejó el proceso de pandemia, que mostró con mayor ahínco las dinámicas de desigualdad en el plano educativo. Por ello pensamos en la apuesta de la educación como ámbito de transformación social donde tiene sitio la deliberación, la pregunta y dónde se re-piensen los viejos postulados y se crean otros nuevos de cara a las demandas actuales en clave de territorialidad.

En ese sentido, la revista, que se produce desde un Instituto de Formación Docente, recoge aquellos trabajos que dan cuenta de las vivencias, pensamientos y sentires de docentes y estudiantes sobre ese proceso que ha marcado un punto de inflexión en el devenir de la sociedad en general, y de las comunidades educativas en particular. Busca mapear aquellas inquietudes presentes en los debates y reflexiones de las instituciones educativas en contexto. La pandemia ha puesto de cabeza las prescripciones sobre los modos de enseñanza y aprendizajes tradicionales creando nuevos interrogantes, nuevas demandas y nuevos escenarios y dispositivos desde donde pensar el proceso de enseñanza.

Los artículos que incluye este primer número de la revista *Tramas de la Formación Docente*, reflejan la densidad de las discusiones sobre políticas educativas que contemplan u obturan el pleno ejercicio de derechos, tanto de estudiantes como de docentes de nivel superior, poniendo el acento en distintos enfoques propositivos; género(s), interculturalidad, interseccionalidad, discapacidad, edad, entre otros, que posibiliten comprender y visibilizar desde distintos catalejos la realidad social que vivencian los diversos actores en el plano educativo. En ese entramado de discusiones cobran sentido las prácticas, discursos y acciones cotidianas que marcan el compás del funcionamiento de las instituciones educativas y donde se hilvanan las premisas que bregan por una educación de calidad y equidad.

En ese tejido, el artículo de Analía Lorena Palacios, Rocío Ayelén Lirio y Lorena Alejandra Matamala "*Pareja Pedagógica y Educación Inclusiva, Inter-acciones entre Investigación y Territorio*", analizan la importancia del trabajo en pareja pedagógica en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as como modo de abordar la enseñanza en los niveles y modalidades del sistema educativo formal. Esa postura implica comprender a la Educación Especial como transversal a todos los niveles y modalidades y concebir la necesidad del acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad, a lo largo de la vida. En ese entramado, las autoras echan luz sobre la educación inclusiva como política de Estado y las condiciones que habilitan y garantizan el ejercicio de esa política en las instituciones educativas.

En esa línea, el trabajo de Marina Copolechio Morand, Gabriela Miori y Mariela Adriana Diep, "*¿Qué y cómo enseñan las Maestras de Apoyo a la inclusión en las escuelas de Bariloche, Río Negro, Argentina?*" expone algunos resultados obtenidos en una investigación donde indagaron la práctica de enseñanza de las Maestras de Apoyo a la Inclusión que acompañan a estudiantes en situación de discapacidad intelectual que transitan el primer ciclo de escuelas primarias públicas. El rol de las Maestras de Apoyo a la Inclusión es clave en este análisis para comprender el alcance de lo que implica la educación inclusiva.

La complejidad para comprender el lugar que ocupan y/o pueden ocupar la pedagogía y la contemporaneidad en la formación de maestras/as y profesores constituye uno de los interrogantes que se pregunta Alejandra Birgin en su artículo "*¿Ahora qué? Reflexiones acerca de la formación docente después de la pandemia*". La autora propone el análisis haciendo foco en las teorías de la desescolarización por un lado, y en las del solucionismo tecnológico por otro, que en pandemia cobran nuevos sentidos. Así como también, los conflictos que afloraron en el marco del confinamiento vinculados con la cuestión de la re-territorialización.

El contexto de pandemia crea las condiciones para implementar la educación a distancia a nivel global. Ricardo Donaire analiza las consecuencias de la pandemia y su grado de extensión en el proceso de trabajo de las/los docentes en su artículo "*Digitalización y proceso de trabajo docente. Apuntes y preguntas y la post-cuarentena*". Para su abordaje recupera la teoría de la proletarianización para poder analizar el grado de impacto de los cambios suscitados en el trabajo y en la posición de clase de las/los docentes, así como la enseñanza remota y la digitalización

Las prácticas pedagógicas en los IFDC cobran relevancia para seguir problematizando lo que representa formar enseñantes en estos tiempos y resignificar las experiencias educativas que se producen a partir de un trabajo interdisciplinario. Experiencias que nos comparten Martín Ignacio Lamas, María Giselle Vivier y Silvina Fernanda Huircán en el ensayo titulado "*Seminario de Problemáticas Socio educativas de la educación secundaria: Una experiencia de trabajo interdisciplinar en la Formación Inicial del profesorado en geografía*". En este trabajo no sólo se describen las particularidades del desarrollo del Seminario, sino que se ponen en tensión los desafíos que implica el trabajo

colaborativo desde distintos campos disciplinares. Hacia el final de este ensayo encontramos reflexiones para pensar la formación docente interdisciplinariamente a partir de problemas comunes que podamos construir y abordar.

Por su parte, Daniela Gutiérrez, Agustina Bussi, Dante Bridier y Lidia Arismendi en el ensayo titulado *“Dispositivos didácticos virtuales en la pandemia. El uso de tecnologías populares para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en el IFDC Bariloche”*, dan cuenta de muchas herramientas diseñadas y estrategias implementadas para sostener las trayectorias de estudiantes en formación. Evelina Brinnitzer y Carolina Esefer describen la propuesta *Matesplash* que llevan a cabo en el marco del proyecto del equipo de Ludoteca del IFDC Bche. Allí brindan materiales y estrategias para pensar e implementar la enseñanza de las matemáticas jugando. Asimismo, nos cuentan cómo fueron reconfigurando su propuesta en el contexto de pandemia.

Hacia el final, presentamos una Reseña realizada por Ricardo Ramos, Ana Samaniego y Roque Fernando García acerca de la *Clase Abierta “La polla triste. Historia de Mujeres Patagónicas 1850-1950”* desarrollada por la Dra Laura Méndez en el IFDC El Bolsón. En la misma, y en palabras de las/los autores, en esta clase se hace referencia a la opresión que las mujeres de los territorios más australes del mundo sufrieron a lo largo de la historia en la región, dándole nombre e identidad a aquellas mujeres que han sufrido las más fuertes desigualdades que el capitalismo industrial pudo instalar en la Patagonia.

Esperamos que, al leer este número de *Tramas*, puedan encontrar nuevas preguntas, desafíos y propuestas para seguir reflexionando sobre la formación docente desde el Sur.

Daniela Rivarola es Magíster en Políticas, Sociedad y Género por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO- Argentina, Licenciada y Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Río Cuarto UNRC, Especialización en Epistemologías del Sur por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO y FLACSO- Brasil, Profesora en Instituto de Formación Docente Continua, Bariloche, Argentina. Directora del Proyecto de Investigación “Educación y cuidado de las infancias en la localidad de San Carlos de Bariloche durante la década de 1970 y 1980”, Un análisis desde las vivencias plurales que hicieron y forjaron la historia del nivel inicial en Bariloche.

Silvia Zanabria es Licenciada en Educación (UNQUI). Profesora Titular Pedagogía del Profesorado en Educación Primaria (IFDC Bariloche). Profesora Interina del Profesorado en Educación Física (UNCOMA-CRUB Bariloche).

Pareja Pedagógica y Educación Inclusiva Inter-acciones entre investigación y territorio

Pedagogical Couple and Inclusive Education. Inter-actions between research and territory

Analía Lorena Palacios₁, Rocío Ayelén Lirio₂ y
Lorena Alejandra Matamala₃

¹ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
 <https://orcid.org/0000-0003-2266-3801>
Correo electrónico: palacios.palacios789@gmail.com

² Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
 <https://orcid.org/0000-0001-7805-0014>
Correo electrónico: lirio.rocio.ayelen@gmail.com

³ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
 <https://orcid.org/0000-0003-4331-9268>
Correo electrónico: loretae2015@gmail.com

Recibido:
1 de diciembre de 2022
Aceptado:
02 de marzo de 2023

Resumen

En el marco de una investigación cualitativa que profundizó en el análisis de condiciones que favorecen y que obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual (DI), equipos directivos, técnicos y docentes, expresaron la importancia y necesidad del trabajo en pareja pedagógica en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as (EPJA): nivel primario, nivel secundario y modalidad técnico profesional.

A partir de entender a la Educación Especial como transversal a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, se expuso la necesidad de visibilizar la relevancia del trabajo colaborativo y articulado entre docentes ante situaciones en las cuales esa posibilidad se obtura, o cuando los roles y funciones intervinientes se tornan confusos. Con esta finalidad y de manera conjunta entre el equipo de investigación y las instituciones participantes, se llevó a cabo la elaboración de una nota que fue presentada ante los equipos institucionales y supervisivos de referencia y que permitió sistematizar marcos teóricos, normativos, y antecedentes locales, que se exponen en este artículo.

Abstract

Within the framework of a qualitative research that deepened the analysis of conditions that favor and hinder the educational inclusion of young people and adults with intellectual disabilities (DI), management teams, technicians and teachers, expressed the importance and need for work in Pedagogical partner in the

Palabras clave:

*Pareja Pedagógica ; Educación Inclusiva
Discapacidad Intelectual*

Key words

*Pedagogical partner;
Inclusive Education; Intellectual disability*



Permanent Education of Youth and Adults (EPJA): primary level, secondary level and technical-professional modality.

Starting from understanding Special Education as transversal to all levels and modalities of the Educational System, the need to make visible the relevance of collaborative and articulated work between teachers in situations in which this possibility is obstructed, or when the roles and intervening functions become confusing. With this purpose and jointly between the research team and the participating institutions, a note was prepared that was presented to the reference institutional and supervisory teams and that allowed the systematization of theoretical and regulatory frameworks, and local background information, which are presented in this article.

Introducción

A partir de la investigación *“Condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual en educación primaria, secundaria y técnico-profesional en San Carlos de Bariloche”* llevada a cabo por docentes y estudiantes del IFDC Bariloche, y del testimonio de equipos directivos, técnicos y docentes, se reveló la importancia y necesidad del trabajo en pareja pedagógica como modo de abordar la enseñanza en todas las modalidades y niveles en las cuales participan estudiantes en situación de discapacidad y específicamente con discapacidad intelectual (DI). En este caso, se contempla la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA): nivel primario, nivel secundario y modalidad técnico profesional. Esta postura implica comprender a la Educación Especial como transversal a todas las modalidades y niveles, y concebir la necesidad del acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad, a lo largo de toda la vida.

La temática fue expresada como un aspecto central por parte de diferentes participantes, en el marco de entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo como parte del trabajo de campo. Las distintas voces pusieron de manifiesto la necesidad de implementar acciones que visibilicen la relevancia del tema, y a partir de estos planteos se llevó a cabo la elaboración conjunta de una nota que fue presentada ante referentes institucionales del IFDC, las instituciones participantes en el estudio, Supervisiones de Educación Especial, Educación de Adultos y Educación Privada. Esa nota permitió sistematizar marcos teóricos, normativos y antecedentes locales, que se comparten en el presente artículo.

Pareja pedagógica: definiciones y alcances del concepto

Desde un posicionamiento ético-político, se asume la perspectiva de derechos de las personas en situación de discapacidad. Al respecto, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) reconoce el acceso a la educación de las personas con discapacidad a lo largo de toda la vida y establece que los estados deben comprometerse en asegurar un sistema educativo y una enseñanza inclusivos.

Por esta razón, es necesario explicitar que el acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad y las configuraciones de apoyo que requieran para acceder a la educación como un bien público y un derecho personal y social (art. 2, Ley de Educación Nacional, Ministerio de Educación

2006) deben ser garantizados a lo largo de toda la vida. Por tanto, han de brindarse las oportunidades de acceder al sistema educativo en condiciones de equidad, tanto durante la(s) infancia(s) y la(s) adolescencia(s) como en la juventud y adultez, cualquiera sea el nivel educativo que los/as estudiantes con discapacidad transiten.

La educación inclusiva como política de Estado nos plantea la necesidad de repensar los modos de hacer escuela y volver la mirada sobre aquellas experiencias educativas que resultan potenciadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es en este marco que se entiende a la Educación Especial desde una perspectiva en la cual la articulación y coordinación de acciones y el trabajo interdisciplinario son partes constitutivas de su funcionamiento, concebida como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, que garantizan el desarrollo de trayectorias educativas integrales por parte de los y las estudiantes en situación de discapacidad (López, 2009).

La *pareja pedagógica* remite a la articulación y el trabajo colaborativo entre docentes, tanto entre modalidades y niveles como al interior de cada uno de ellos. Es un abordaje de la enseñanza que implica ser proyectado en contextos escolares en los que se asume la diversidad como un valor educativo y en los cuales se construyen acuerdos sobre estrategias, recursos, tiempos y otros componentes didácticos que posibiliten trazar horizontes compartidos de aprendizajes, en función de las particularidades grupales e individuales de las y los estudiantes. Como estrategia de intervención sustancial en la dimensión pedagógico-didáctica, podemos pensarla en términos de "travesía", y como tal, la pareja pedagógica lleva insoslayablemente a caminar por "otros horizontes", diferentes a los propios, a veces desconocidos e inciertos, aunque con la certeza de no transitarlos en soledad:

"Estar juntos" es un punto de partida para "hacer cosas juntos" lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencias en sus efectos pedagógicos (...) es un arte que conjuga la travesía y la detención, caminar entre pasados, presentes y porvenires distintos; caminar hacia los lados para vivir juntos durante el enseñar. Deteniéndose a escuchar, a mirar, a escribir, a leer, a pensar, a jugar, a narrar, a estudiar (Skliar, 2017, pp. 76-79).

Es así que, en la búsqueda permanente de materializar prácticas inclusivas, se considera y enfatiza la importancia de la conformación de parejas pedagógicas como estrategia metodológica que promueve una enseñanza situada, abierta a la complejidad y a la multiplicidad de miradas, y que como tal, enriquece la tarea didáctica a partir de la interdisciplina, el trabajo en equipo y la colaboración.

En este sentido, procuramos poner en valor el trabajo en pareja pedagógica como instancia privilegiada para el acompañamiento de trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad en cualquier edad y a lo largo de toda la vida, a la vez que sostenemos la importancia de la participación de los y las docentes de apoyo a la inclusión en la EPJA. En la provincia de Río Negro, Maestros y Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) bajo el paradigma de inclusión, tienen como función fortalecer la relación entre estudiantes y docentes, así como procurar la accesibilidad a los contenidos y tareas escolares mediante el trabajo interdisciplinario y colaborativo que promueva la enseñanza y los aprendizajes en el marco de un grupo clase (Res. Consejo Provincial de Educación de Río Negro Nro 3438, 2011;

Valdez y Gómez, 2017).

Desde esta perspectiva, se contempla a los equipos de apoyo a la inclusión educativa como:

un equipo de profesionales que, desde el marco de diferentes disciplinas se enriquecen mutuamente, interaccionan de manera conjunta, simultánea y coordinada trabajando como una totalidad operativa. Bajo la coordinación de los Supervisores de Nivel y Modalidad correspondientes, el Equipo de Apoyo habilita a la participación de otros profesionales de Educación Especial o de los ETAP1 de distintos Niveles y/o Zonas Supervisivas cuando sus aportes se consideren relevantes (Res. Consejo Provincial de Educación de Río Negro Nro 3438, 2011, pp.28-29).

Por lo tanto, la práctica de las y los MAI se debe realizar en conjunto con otros profesionales además de las y los docentes referentes de grupo, sala o grado. El trabajo dentro del aula y también en otros contextos -por ejemplo, al gestionarse propuestas didácticas institucionales o en ámbitos sociales diferentes a la escuela-, constituye entonces una tarea colaborativa que apunta a generar propuestas pedagógicas diversificadas y apoyos que benefician no solo a las y los estudiantes en situación de discapacidad sino al grupo de estudiantes en su totalidad.

En contrapartida, el acompañamiento a trayectorias educativas por parte de la modalidad de Educación Especial, en ocasiones suele reducirse exclusivamente al nombramiento de MAI como recurso humano para el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad de manera individualizada y priorizarse esta estrategia como privilegiada en los procesos de inclusión, sin contemplar intervenciones colectivas como parte de lo que se espera del rol. Esta mirada refleja no solo un desconocimiento respecto a la esencia de los servicios que provee la modalidad, sino también una visión tecnócrata en torno a la figura del o de la MAI. En tal sentido, cabe mencionar que la estrategia de conformar parejas de docentes puede convertirse en un obstáculo cuando se establece como una dinámica segregada, destinada a un abordaje pedagógico personalizado con estudiantes determinados, por fuera de un contexto de pares que es grupal; o cuando se dispone de cargos de MAI como un recurso humano intermitente a lo largo del tiempo, con pocas posibilidades de asumir una pertenencia institucional.

Pareja pedagógica: voces y hallazgos en el territorio local

Como se ha expuesto, en el marco del proyecto de investigación de referencia, implementado entre los años 2019 y 2022, y en base al análisis de testimonios de equipos directivos, docentes y técnicos, se relevaron aspectos relativos al acompañamiento pedagógico de jóvenes y adultos/as con discapacidad y específicamente con DI, en la EPJA. Los y las participantes han destacado la importancia de la implementación de parejas pedagógicas y del trabajo conjunto e interdisciplinario entre docentes y/o técnicos de la modalidad y de Educación Especial, como estrategias de intervención para la enseñanza en procura de generar propuestas educativas inclusivas. Se concibe al trabajo en pareja pedagógica como un dispositivo superador al abordaje individual o solitario de la enseñanza, para acompañar trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad y con DI a lo largo de toda la vida. Este reconocimiento y valoración queda expuesto en las voces de las personas entrevistadas. Por ejemplo, en cuanto a la importancia de generar parejas pedagógicas, exponen:

"Nuestro trabajo, siempre es en pareja pedagógica (...) nosotras lo planteamos realmente como eso, como una pareja pedagógica (...) lo que hacemos es que cada uno/a aporte desde su disciplina, pero siempre estamos las dos... Siempre está la pareja, nunca estamos solas". Docente escuela técnico profesional.

"Trabajar en pareja pedagógica, pero en serio, no que estamos los dos y "vos das un poco y yo doy otro..." Entonces con mi compañero ayer dijimos, no podemos desaprovechar esta materia... Nos pusimos horarios en los que los dos podemos, para juntarnos a estudiar eso que vamos a trabajar". Docente de escuela secundaria.

"Poner adelante la experiencia de cada uno (cada docente) para lograr el proceso educativo individual que sea significativo para los chicos". Director de escuela secundaria.

Surge también la solicitud de presencia de docentes con formación en temáticas relativas a la discapacidad en la EPJA, entendido como un saber vacante, ya sea en relación a la situación de discapacidad en términos generales como a cuestiones metodológicas o dificultades específicas. En este sentido, la estrategia de intervención que implica el trabajo en pareja pedagógica permitiría revertir una creencia a veces instalada respecto a la posesión de un saber particular —en "Educación Especial"—por parte de una o un profesional determinada/o y favorece la concreción de una construcción didáctica en equipo. Al respecto, equipos directivos exponen:

"Lo que pasa es que las escuelas de adultos no tienen formación específica para el tema de lo que tiene que ver con el trabajo con discapacidades (...) implica un "recontra laburo" (...) de las MAI, las cuestiones de trayectorias, de los acompañamientos y también la buena predisposición por parte de los docentes de primaria, que están dispuestos digamos, a repensar y a proponer también desde otros lados, ¿no? (...) O sea, hay que buscar un punto de equilibrio en todo ese "combo" ". Director de escuela primaria de adultos y modalidad técnico profesional.

"Respecto al trabajo con una profesora de Educación Especial, es una persona que se especializó en eso, que se capacitó en eso, entonces... su mirada y sus aportes son para nosotros muy pertinentes ¿no? Como que nos acompañan mucho, nos ayudan mucho. En la acompañar, ayudar, aportar..." Director de modalidad técnico profesional.

Los recursos que nos envía las escuelas las TAE¹, las MAI, en mayor y menor medida y depende de cada una de las situaciones, nos ha ayudado mucho de entrada, porque al principio nosotros no estábamos formados para llevar adelante estas situaciones individuales y nos fuimos formando y nos falta aún un montón... La posibilidad de trabajar en red con los que saben y poner adelante la experiencia de cada uno para lograr el proceso educativo individual, que sea significativo para los chicos. Director de escuela secundaria.

"Usar hojas amarillas (con un estudiante), estas cosas también (son) a través de la MAI. Es bien fundamental el acompañamiento a ese nivel, porque por ahí nosotros hasta que nos dimos cuenta que con hoja amarilla ve mejor, pueden pasar cinco años... Acá podemos pensar que esta estrategia es casi del orden de la obiedad, sin embargo se constituyen en construcciones que generan una transformación en esa práctica de ese profesor / profesora porque ese cambio, ese darse cuenta hace a la accesibilidad de la propuesta, a garantizar el acceso a la participación de todos, todas, todos nuestros estudiantes". Director de modalidad técnico profesional.

"Ese es el "aire fresco" que traen las MAI, que primero darle vuelta un poco la cabeza a esto de que cuando veo una persona con discapacidad haya resistencia, y la otra, es que traigan un poco la idea de ampliar la cabeza de los materiales, porque el maestro de primaria común,

¹ TAE. Técnicos/as de Apoyo en la Escuela.

como tiene que viajar “del concreto al abstracto” (...) Renovarnos a partir de las MAI, las MAI traen muchas ideas nuevas, métodos nuevos...” Directora de escuela primaria de adultos.

Se advierte además que en el contexto local existen distintas experiencias relativas a la conformación de parejas pedagógicas: aquellas en las que participan duplas de docentes de educación especial y de áreas o ciclos de educación primaria o de nivel secundario, parejas y equipos de docentes de áreas o unidades curriculares diferentes al interior del propio nivel, e incluso, duplas o equipos conformados con Técnicos/as de Apoyo en la Escuela (TAE). Dichas experiencias son destacadas por las personas entrevistadas como una estrategia que permite abordar y dar respuestas educativas a partir del Inter juego de saberes. Este trabajo no se implementa solamente para la enseñanza a estudiantes en situación de discapacidad, sino que es un facilitador para el trabajo grupal desde una perspectiva de atención a la diversidad. Por otra parte, entre los relatos, se puede detectar que la coordinación en las tareas, articulación y entramado de saberes específicos de cada docente y/o técnico participante, representa un facilitador a la hora de dar respuestas educativas a la diversidad de trayectorias con las que se encuentran jóvenes, adultos y adultas en situación de discapacidad:

“Los profes, independientemente del horario de laburo, tienen dos veces por semana, dos convocatorias en donde van analizando cuestiones que tienen que ver con el laburo como pareja pedagógica; Y otra vez por semana tienen una instancia en donde directamente se junta el turno completo (...) La presencia de las MAI nos ayuda muchísimo en esto (...) hemos convocado muchísima gente... Psicólogos, psicopedagogos, porque hay momentos en los que “hacemos agua” ¿viste?, y decimos: “¿y ésto, qué hacemos con ésto?” ”. Director de escuela primaria de adultos y modalidad técnico profesional.

“Para mí lo que favorece es el trabajo en equipo, es la única forma de poder acompañar a un alumno con discapacidad porque sino... Pensar sólo en el aula... a veces se trabaja por intuición o (se) hace lo que (se) puede, o lo que te sale, digamos, que ya cuando intervienen otros profesionales el trabajo es más rico para el alumno o la alumna...” Director de escuela secundaria.

“Para reforzar las prácticas pedagógicas, sí, yo pienso que sería lo ideal trabajar en parejas pedagógicas. A veces es utópico, pero pienso que para poder realmente entender a la diversidad... y también a todo lo que tiene que ver con los proyectos de inclusión, el docente “no da a basto”. Hoy por hoy, siento que “no da a basto” ”. Técnica de Apoyo a la Inclusión en escuela secundaria.

“Nosotros, las TAEs que tuvimos hasta ahora, las últimas dos, de estos últimos tres años, estaban permanentemente con los profesores. No es que trabajaban acá en la dirección y hacían informes... estaban en el aula, se reunían con los profes, veían los contenidos. El trabajo era así en equipo, consultas permanentes y bueno, era un trabajo, digamos... “cuerpo a cuerpo” en el aula”. Director de escuela secundaria.

Durante la implementación del estudio, se explicitaron algunas cuestiones referidas a la certificación de la discapacidad y otras propias de la EPJA, que complejizan la solicitud, gestión e implementación de acompañamientos de la modalidad de Educación Especial. Respecto a lo primero, cuando la persona no cuenta con Certificado Único de Discapacidad (CUD) esto suele ser un impedimento para la solicitud formal de un trabajo conjunto. En cuanto a lo segundo, la Resolución N° 3438/11 (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 2011), formula con

claridad el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad durante la(s) infancia(s), en Educación Inicial y Educación Primaria por parte de equipos de apoyo a la inclusión conformados por profesionales de todos los niveles y modalidades implicados, pero no explicita la intervención específica del rol de MAI en la Educación Primaria para Adultos. Esto genera cierta confusión por desconocimiento, a la hora de generar prácticas con acompañamiento, en la EPJA. Por otra parte, la normativa también especifica el rol de TAE en el Nivel Secundario obligatorio, aunque se genera cierta vacancia —por no ser explícito— acerca de la gestión e implementación de estos acompañamientos, que deberían y podrían implementarse en la EPJA. Otro aspecto enunciado por quienes han participado en el estudio, y que agrega complejidad de la participación de MAIs como recursos humanos en la modalidad, es la gestión de cargos durante el turno vespertino o nocturno, dado que las Escuelas de Educación Especial de referencia tienen un funcionamiento diurno, mientras que algunas instituciones participantes en la investigación, llevan a cabo su actividad durante el turno noche.

De esta manera, se advierte que la solicitud del acompañamiento por parte de la modalidad de Educación Especial a través de la intervención de MAI o TAE en la EPJA se encuentra reconocida y es posible, sin embargo, muchas veces es negada o suele ser "reconquistada" a través de recursos de amparo¹ gestionados por familias. De los relatos de los equipos directivos se desprende que, en ocasiones, estudiantes han requerido dicho apoyo, pero el dispositivo no ha sido otorgado por carecer de CUD, mientras que la participación de parejas pedagógicas como referentes pedagógicos de grupos de estudiantes facilitaría la superación de barreras al aprendizaje en tales casos.

A partir de los múltiples factores expuestos, la diversidad de acompañamientos, posibilidades y dificultades que experimentan estudiantes en situación de discapacidad como parte de sus trayectorias educativas en cada caso singular, queda planteada en algunos fragmentos de entrevistas:

"Desde acá, lo que pasa que por más que lo gestiones no te lo aprueba el Estado; ¿sí? Porque ahí tenés como dos o tres cuestiones. No existe el acompañamiento del Estado si vos no "estás dentro", no perteneces a alguna estructura estatal, digamos. Ni siquiera estatal, una estructura de Educación Especial (...) una de las cuestiones más complejas es cuando están las presiones de los padres por el tema del logro del certificado de séptimo grado a toda costa (...) y en verdad muchas veces esos certificados de séptimo grado, es como un reconocimiento social a la trayectoria, pero es una limitante terrible para el acompañamiento de los pibes en otros espacios de escuela (...) También puede tener instancias más privadas y esa es otra historia. Las obras sociales también tienen derecho y potestad para laburar con eso (...) Tenés chicos y chicas que están participando de la propuesta de las escuelas especiales y tenemos matriculas compartidas, pibes que tienen propuestas privadas en algunos casos y hay también MAI privadas o a través de las obras sociales, que los van acompañando un poco en función de eso y después tenés pibes y pibas que "están en la lona"; ¿sí? Que no tienen nada y bueno... (...) En verdad, te voy a ser sincero, los que no tienen MAI... 'Les tiramos un centro grande como una casa', porque aprovechamos las MAI que están y "salimos a la cancha" igual. Digamos, o sea, el tema del laburo de la MAI, vos tenés que tener en cuenta que en verdad la MAI lo que hace es: acompaña la trayectoria de lo que se va planteando en el ámbito escolar, digamos, ¿no? Por eso te digo, hay discapacidades y discapacidades. Hay discapacidades en donde el laburo tiene que ser uno a uno y no hay otra chance, eh... y ese "uno a uno", después se va transformando

en un grupito un poquito más grande, y después lo vamos incluyendo en otro grupito más numeroso, pero tenés de todo... Y tenés cuestiones en las cuales podés tener alguna MAI que tiene ocho o nueve pibes, y esos ocho o nueve pibes, no todos necesitan un acompañamiento o una mirada super específica. Director de escuela primaria de adultos y modalidad técnico profesional.

"En los sectores populares (...) que es muy heterogénea las edades, es muy heterogénea la base educativa y "la previa" educativa, y es muy heterogéneo los tiempos de que han estudiado. Hay gente que hace veinte años que no estudio más, hay chicos que se recibieron de la escuela de adultos hace poco o se recibieron de la escuela primaria común, dejaron y después empezaron (...) tenemos que pedir recursos para todos. Entonces pareja pedagógica, salvo que vaya acompañada... pero el Estado te reconoce solo el que tiene un certificado de discapacidad (...) Si viene de otro lado y nosotros notamos que tiene cierta dificultad de aprendizaje se lo comunicamos a la Supervisión y vemos si se puede gestionar un certificado. Si no, ya es todo lo que es "buena voluntad" ". Director de escuela secundaria.

Al respecto y en línea con lo expuesto hasta aquí, en los testimonios se manifiesta cierta confusión y desconocimiento respecto a los marcos normativos que encuadran el acompañamiento de MAI en la EPJA, sobre todo en educación primaria de adultos/as. Se entiende que por normativa, en el nivel secundario se acompaña desde la figura de TAE, aunque existen algunos casos en los cuales se ha solicitado y acompañado desde el rol de MAI. A su vez, se destaca una gran diferencia entre estos dos roles y, en muchos casos, se requiere acompañamiento específico de MAI aunque no se trate del nivel primario específicamente:

"Con respecto al tema de lo que tiene que ver con la MAI en adultos, viste que ahí se empiezan a cruzar todas las legislaciones... (ríe) Ese es el problema. La legislación vigente te dice que si alguno de los chicos o de las chicas que participan del proyecto de inclusión están participando de la escuela especial, tiene derecho a solicitud de MAI digamos, ¿no? Si ya es egresado, tiene derecho a solicitud de TAE (...) pero son dos roles completamente diferentes. La MAI acompaña a la trayectoria en lo cotidiano, permanentemente, laburando codo a codo en lo áulico, y la TAE lo que hace es... labura más orientaciones o perspectivas, o ideas que tienen que ver para ser implementadas dentro del espacio educativo. La MAI, una cuestión de: "me siento al lado y laburamos juntos", digamos, me parece que el tema del laburo en conjunto es recontra interesante". Director de escuela primaria de adultos y modalidad técnico profesional.

En tal sentido, los lineamientos para la inclusión de alumno/as con discapacidad en establecimientos educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio estipulados como Anexo I de la Resolución N° 3438/11 (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 2011) deberían sostenerse en el abordaje integral de las trayectorias educativas de estudiantes jóvenes, adultos y adultas que participan de instituciones educativas en todos los niveles y modalidades. De esta manera, correspondería la conformación de Equipos de Apoyo y el acompañamiento por parte de MAI y de TAE en la EPJA, con equivalentes roles y funciones que los que se especifican en la normativa de referencia. Tales incumbencias se detallan con claridad e implican el trabajo en pareja pedagógica entre docentes del sistema educativo común y de la modalidad de Educación Especial de manera ineludible (López, 2009).

Se torna entonces central el acceso a información acerca del procedimiento requerido para solicitar dispositivos de acompañamiento de las trayectorias educativas por parte de Educación Especial en la EPJA. No solo en torno a la gestión para la solicitud de cargos de MAI, sino respecto a la posibilidad concreta de trabajar con dispositivos de pareja pedagógica conformados desde múltiples disciplinas.

Si bien los avances en el plano jurídico y en el reconocimiento de derechos de las personas en situación de discapacidad en las últimas décadas son incuestionables, la concreción de parejas pedagógicas todavía se pone en tensión en algunas ocasiones. Entre las razones expuestas, se pueden sintetizar: el desconocimiento de las posibilidades existentes, la falta de información explícita, la complejidad en la gestión y la asignación de cargos, dinámicas institucionales naturalizadas que no contemplan un abordaje desde lo colectivo y colaborativo tanto en la enseñanza como en los aprendizajes.

El valor de antecedentes y prácticas actuales

En procura de dar a conocer el pedido de las instituciones participantes en el estudio llevado a cabo, se recopilaron y sistematizaron antecedentes, relatos y experiencias de profesionales docentes, equipos directivos y técnicos, que relataron prácticas en pareja pedagógica implementadas en la EPJA en San Carlos de Bariloche durante los últimos años, y también enunciaron los sentidos y finalidades otorgadas a esas experiencias. A continuación, se detallan algunos testimonios :

Una MAI con experiencia en trabajo en pareja pedagógica en la EPJA desde el año 2000, expresó:

"Con respecto a las Escuelas de Adultos las edades de la población eran muy diversas y convivían adolescentes con adultos mayores con intereses y motivaciones muy heterogéneas. Los docentes de Escuelas de adultos muchas veces no desean a los alumnos de Escuela Especial y algunas condiciones de los mismos resultaban conflictivas (Condición del Espectro Autista, patologías neurológicas complejas) (...) La experiencia en estas instituciones también dependían del nivel de alfabetización de los chicos, la forma de comunicación de ellos y el grado de independencia y auto valimiento que poseen. Como docentes, son factores determinantes para posicionarse en el acompañamiento del proceso educativo en estas instituciones y en esta etapa de la vida (...) Los MAI deben estipular tiempos, y en esta etapa los aprendizajes deben ser consensuados en la medida de lo posible con los alumnos. La duración y permanencia en los ciclos no pueden ser indefinidos". Maestra de Apoyo a la Inclusión en escuela primaria de adultos.

Una maestra de ciclo de la EPJA, ya jubilada, manifestó desde su experiencia:

"Para lograr una mirada exhaustiva y minuciosa que nos lleve a un diagnóstico certero y real, se necesita la presencia de una pareja pedagógica (MAI) que coopere interviniendo en ese diagnóstico con su mirada profesional, aportando con su saber, para preparar en conjunto, el camino de desarrollo del estudiante. Sin el trabajo mancomunado del MAI y el docente de ciclo, no sería posible avanzar en esta tan compleja, pero no menos interesante tarea, donde en lo cotidiano y en la interacción social, surgen emergentes en forma permanente que podrían desestabilizar el rumbo de las actividades previstas (...) El trabajo en equipo de los docentes, interactuando y apoyándose entre sí, facilita la intervención personalizada con cada alumno para ayudarlo a avanzar en sus aprendizajes e incrementar su autoestima.

La pareja pedagógica en las aulas, permite que las actividades de las diferentes áreas sean realizadas con resultados de mayor calidad, cantidad y profundización en los contenidos (...) Conformando una pareja pedagógica, puede alcanzarse el propósito más noble de esta labor docente, el sentido genuino de enseñar transmitiendo no sólo conocimientos, saberes, sino que también valores, enseñando a incluir y a aceptar a todas las personas con capacidades diferentes. De esta manera se logra conseguir este fin deseado". Maestra de grado en escuela primaria de adultos.

El relato de una maestra de ciclo que también ha trabajado en su trayectoria como MAI y directora en la EPJA, además de desempeñarse en sus últimos años en ejercicio como profesora en el Profesorado de Educación Especial del IFDC Bariloche, hoy jubilada, comentó cómo propulsó el ejercicio de pareja pedagógica desde el año 2004 al 2015:

"Cada vez que llegaba a una institución a incluir uno o varios alumnos, mi propuesta era la de trabajo en pareja pedagógica (así fuera dos o tres veces por semana), planificar para todo el grupo, elaborar proyectos, establecer pautas, configuraciones de apoyo para el alumno en proyecto de inclusión y para todos los que lo necesitaran. En general la respuesta era "sí" y los resultados eran muy notables y positivos, pero a esto le restaba mucho que desde la escuela especial pedían que si el alumno en inclusión estaba ausente, nosotros debíamos volver a sede. Me trajo muchos inconvenientes, pero pude anteponer el punto que yo trabajaba para todo el grupo en pareja pedagógica... Muy difícil que no se entendiera, pero para muchos era cómodo, así que sólo quienes estaban entregados y motivados a trabajar y hacer valer la pareja pedagógica, resistimos.

Como maestra de ciclo de la EPJA pude armar un centro que funcionaba en los tres turnos y en los diurnos era más destinado a jóvenes. Pude presentar un proyecto a supervisión de EPJA, para que nos permitieran tener una pareja pedagógica para optimizar el trabajo y brindar una educación de calidad, y lo logré. Fue una experiencia increíble en el grupo había cinco alumnos con discapacidad intelectual, un alumno no vidente, una alumna sorda y varios jóvenes con historias de repitencia además de otros adultos.

Cada vez que pude reclamar que se trabajara en pareja pedagógica lo hice, pero veía que muchas veces era difícil porque había que anteponer al alumno y no los "egos" de los profesionales, además había una idea de que el docente especial traía la receta, y que el docente común debía llevar a cabo.

Entonces fui más allá y cuando se abrió el Profesorado de Educación Especial pensé: "esto se debe trabajar desde la formación". Por eso me acerqué a una directora del IFDC a plantearlo, y luego como profesora de prácticas lo llevé al interior de la Carrera. En 2015 hicimos una experiencia muy interesante con un practicante de común y otra de especial en una escuela primaria. Fue muy motivador, pero no se pudo concluir porque una de las practicantes enfermó.

Luego hubo otro intento y creo que se debe seguir trabajando para que se convierta en ley, porque estoy segura que cuando una trabaja en pareja pedagógica las prácticas de enseñanza aprendizaje hacia el/ los alumnos se enriquecen y si a esto le sumamos el trabajo en aula-taller donde todos interactúan con todos, todos aprenden de todos en un clima de respeto y confianza, el proceso enseñanza aprendizaje es altamente prometedor". Maestra jubilada, se desempeñó como MAI y directora en la EPJA y como profesora en el IFDC Bariloche.

La voz de una egresada del Profesorado de Educación Especial en el IFDC que ha realizado sus prácticas en la EPJA a través de pareja pedagógica, comentó su experiencia como estudiante en años anteriores:

"En nuestro recorrido como estudiantes del Profesorado de Educación Especial, vivenciamos, durante las prácticas, el trabajo en pareja pedagógica. Era un grupo reducido, comprometido, con predisposición, amables, con diferentes estilos y tiempos de aprendizaje. Estaba conformado por mujeres mayores de edad y dos jóvenes, uno de ellos hombre y una joven que se encontraba bajo los lineamientos de inclusión. Durante las clases, fuimos observando las diferentes cualidades, interés, barreras que presentaban en ese momento el y las estudiantes, sus realidades y malestares.

Este trabajo en conjunto nos permitió ampliar la mirada, replantear nuestras prácticas, debatir, aprender a escuchar al "otro", y tomar decisiones para brindar intervenciones acordes al grupo, y que a su vez las propuestas atiendan las singularidades. Cabe mencionar, que como compañeras tomamos y nos posicionamos en una misma línea de responsabilidad y de compromiso. Para que esto fuese posible tuvimos que reconstruirnos, prepararnos y aprender a trabajar de manera colaborativa.

El trabajo en pareja pedagógica supone un trabajo en conjunto, compartido, articulado, donde cada uno/a va visualizando las necesidades, dificultades, barreras que se van presentando en la cotidianidad y de esta manera ir desarrollando, "reacomodando" y determinando ciertas prácticas y estrategias de enseñanza, con el fin de garantizar un contexto amigable y promover, de esta manera, una experiencia educativa significativa y de calidad para el grupo de estudiantes.

Poder vivenciar realmente el trabajo en conjunto da la apertura a muchos caminos, habilita el continuo diálogo entre docentes, también facilitan y potencian nuestras prácticas de enseñanza.

Hay que reconocer que esta tarea, en ocasiones, es un desafío. Nos encontramos con condiciones que repercuten directamente al trabajo en pareja pedagógica, y que a su vez van generando una "brecha" y obstáculos para los estudiantes bajo el lineamiento de inclusión como así también para el grupo. Por esto mismo debemos afrontar, posicionarnos y activar diversos dispositivos para propiciar que las prácticas inclusivas sean efectivas". Maestra de Educación Especial, egresada del IFDC Bariloche.

Reflexiones finales para el debate y la profundización

Este proyecto de investigación puso de manifiesto la importancia del trabajo en *parejas pedagógicas* como estrategia para la enseñanza y el acompañamiento de trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad o sin ella, a la vez que posibilitó la implementación de algunas acciones en el territorio para ponerlo en relevancia. Tal iniciativa surgió de los testimonios de los y las participantes que fue profundizado y enriquecido mediante las reflexiones en diálogo articulado y al interior del propio equipo.

Desde el inicio del estudio se procuró favorecer el encuentro entre teoría, marcos normativos existentes en nuestra jurisdicción y acciones concretas que permitieran evaluar, reorientar y optimizar las prácticas educativas inclusivas y la enseñanza a estudiantes con DI en la EPJA. En ese sentido, la investigación habilitó la posibilidad de escuchar necesidades planteadas en las escuelas para poder abordarlas, compartirlas interinstitucionalmente y a la vez, transmitir las en ámbitos más amplios.

Es así que las necesidades expuestas movilizaron la indagación en torno a antecedentes en diversos niveles educativos de nuestra ciudad, donde la pareja

pedagógica se implementó e implementa desde hace tiempo. De esta manera se advirtió que, a nivel local, la posibilidad de sostener este dispositivo no se genera por se, sino que se encuentra ligada a la organización institucional, a la reconfiguración de los recursos humanos existentes y sus respectivos roles y funciones, al conocimiento —o desconocimiento— de la normativa vigente para enmarcar y gestionar tales propuestas.

La sistematización descrita en este artículo y el escrito elaborado formalmente como nota institucional, posibilitaron la profundización acerca de aspectos relativos al acompañamiento pedagógico de estudiantes jóvenes y adultos/as con discapacidad y DI, y puso en evidencia inmediata la relevancia de la pareja pedagógica como estrategia para la enseñanza en la EPJA. En el siguiente fragmento de la nota elaborada se enuncia su sentido central:

Deseamos que este documento permita advertir aspectos a veces naturalizados, exponga la expresión de diferentes voces que comparten generosamente sus experiencias y sentires, aporte elementos que sumen a la reflexión colectiva y nutran así las prácticas cotidianas de quienes nos desempeñamos en la docencia y la gestión educativa².

² San Carlos de Bariloche, Noviembre de 2020. *Ref: Dar a conocer las voces y pedidos de referentes en instituciones educativas objeto de nuestra investigación.* Nota elaborada por el equipo de investigación.

Otra acción vinculada con esta acción y con las inter-acciones compartidas, fue la exposición de tales planteos durante la participación del equipo en el *Encuentro anual provincial de EFI (Escuelas de Formación Integral) 2021*, convocado por el Ministerio de Educación de Río Negro. En esa instancia se compartieron avances de la investigación, que todavía se encontraba en proceso. En tal presentación se ha expuesto:

Queremos aprovechar este espacio para enfatizar una vez más sobre nuestro especial interés en promover la consolidación de la pareja pedagógica en todo el sistema educativo, conscientes que esta última declaración requiere de otros niveles de gestión, nuestro objetivo inicial es generar contexto desde la investigación compartiendo saberes. En síntesis, desde el diálogo compartido, para que en un futuro no muy lejano la pareja pedagógica normativamente sea una realidad en nuestra provincia.³

³ CanalMinEduRN 21 de Septiembre del 2021. *1er. Encuentro Anual Provincial de EFI 2021* [<https://www.youtube.com/watch?v=Z3WTmjRkvKE&t=5502s> (1:44:23)] *Youtube.*

Finalmente, las siguientes preguntas pueden orientar el análisis y la comprensión, abrir lecturas, relecturas y conversaciones. Se proponen como aporte ante la necesidad de abordar la temática en el marco de las diferentes instituciones educativas que así lo requieran, en pos de explicitar supuestos y desnaturalizar barreras existentes para la inclusión educativa y el trabajo articulado entre modalidades y niveles. Si bien se centran en la EPJA, pueden habilitar reflexiones también en otros niveles y modalidades. Muchas de estas preguntas, hallarán respuestas concretas; otras, enfrentarán con dudas e incertidumbres que podrán motorizar acciones nuevas; algunas de ellas, darán lugar a diversidad de interpretaciones y posibilidades para construir nuevos horizontes. Inician la "travesía":

¿Qué entendemos como acompañamiento de la modalidad de Educación Especial a la trayectoria educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la EPJA?

¿Qué esperamos acerca del rol que cumplen los/as MAI y los/as TAE en la EPJA?, ¿qué funciones comparten y cuáles les distinguen?, ¿pueden complementarse?, ¿en qué

¿Qué cuestiones se sostienen en la normativa y aun así no son implementadas?, ¿existen razones identificables para que esto suceda? ¿estas razones pueden ser validadas o dan lugar a ser cuestionadas?

¿Cómo podríamos llevar a cabo lo sostenido jurídicamente en los casos en los cuales no se ha implementado?, ¿entre quiénes gestionarlo y abordarlo?

¿Podría reformularse la normativa vigente?, ¿en qué aspectos?, ¿qué debería incluir o aclarar?

¿Cómo concebimos el trabajo en Parejas Pedagógicas?

¿Contamos con los recursos humanos para implementarlo?

Si aún no se cuenta con ellos: ¿Cómo gestionar los recursos humanos necesarios?, ¿Ante quiénes?, ¿Mediante qué procedimientos?

Bibliografía

López, D. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Valdez, D. y Gómez, L. (2017). *De la maestra integradora a la escuela inclusiva: en busca de dispositivos diversos en una escuela común*. En: D. Valdez (comp.). *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Noveduc.

Marcos normativos

Consejo Provincial de Educación de Río Negro (2011). *Resolución N° 3.438*. [https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20\(Inclusi%C3%B3n\)_0.pdf](https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

ONU (2006). *Convención de Derechos sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

Fuente audiovisual

Canal Youtube del Ministerio de Educación de Río Negro (CanalMinEduRN). 21 de Septiembre del 2021. *1er. Encuentro Anual Provincial de EFI 2021 organizado por la Dirección de Educación Inclusiva, Orientación Técnica y Educación Especial y las Supervisiones de Educación Especial de la Provincia de Río Negro* [<https://www.youtube.com/watch?v=Z3WTmJRkvKE&t=5502s>] (1:44:23).

Analía Lorena Palacios es Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina) y Universidad Autónoma de Madrid (España); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación con Orientación en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Luján (Argentina). Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, Río Negro, Argentina.

Rocío Ayelén Lirio es Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Morón (Argentina). Profesora e investigadora en Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, Río Negro, Argentina.

Lorena Alejandra Matamala es Licenciada y Profesora en Psicopedagogía, Facultad Santo Tomás de Aquino (Argentina); Profesora en Educación Inicial, Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, Río Negro, Argentina.

¿Qué y cómo enseñan las Maestras de Apoyo a la inclusión en las escuelas de Bariloche, Río Negro, Argentina?

What and how Inclusion Support Teachers (MAI) teach in primary schools in Bariloche, Río Negro, Argentina?

Marina Copolechio Morand₁, Gabriela Miori₂ y Mariela Adriana Diep₃

¹ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche.
 <https://orcid.org/0000-0001-9101-865X>
Correo electrónico: marucopo@gmail.com

² Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
Correo electrónico: gabymiori@gmail.com

³ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
 <https://orcid.org/0000-0001-7497-4981>
Correo electrónico: diepmariela@gmail.com

Recibido:
1 de diciembre de 2022
Aceptado:
04 de marzo de 2023

Resumen

Se comparten algunos resultados de una investigación ya finalizada con sede en el Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina, que indagó en la práctica de enseñanza de las Maestras de Apoyo a la Inclusión que acompañan a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el primer ciclo de escuelas primarias públicas. La reconstrucción de sus perspectivas posibilita un acercamiento a lo que sucede en las escuelas, un mayor conocimiento acerca de cómo desarrollan su trabajo docente, qué y cómo enseñan, colabora en la identificación de aquellas condiciones que lo potencian y de otras que lo limitan, como así también de lo que podría realizarse para avanzar hacia escuelas verdaderamente inclusivas.

La articulación entre la práctica de investigación y la de enseñanza es un desafío central para quienes trabajamos en formación docente ya que posibilita brindar una formación que, sin renunciar a la utopía de una escuela justa e igualitaria para todos, no forme sólo a nivel teórico/discursivo, no quede descontextualizada de los territorios y brinde pistas para acercarnos a dicho horizonte.

Abstract

Based on the results of a completed investigation carried out in Bariloche, Río Negro, Argentina, the article shares contributions related to the teaching practice of

Palabras clave:

Maestras de Apoyo a la Inclusión; Práctica de enseñanza; Educación inclusiva; Formación docente.

Key words

Inclusion Support Teachers; teaching practice; inclusive education teacher training.



Inclusion Support Teachers (MAI) who accompany students with intellectual disabilities in the first cycle of public primary schools. The reconstruction of their perspectives enables an approach to what happens in schools, a greater knowledge about how they carry out their teaching work, what and how they teach, collaborates in the identification of those conditions that promote it and others that limit it, such as as well as what could be done to move towards truly inclusive schools.

The articulation between research practice and teaching is a central challenge for those who work in teacher training, since it makes it possible to rethink teacher training in order to achieve the utopia of more just and inclusive schools, avoiding teaching only at a theoretical level/speech or in a decontextualized way and provides clues to get closer to that horizon.

¹ En la mayoría de las provincias de Argentina se denomina Maestras/os de Apoyo a la Inclusión a quienes son docentes de educación especial y acompañan en las escuelas a estudiantes en situación de discapacidad motora, sensorial o intelectual. No se trata sólo de una nueva forma actualizada de nombrar a las Maestras Integradoras, sino que las implicancias del trabajo docente de las MAI nos invitan a pensar las escuelas, lo que allí sucede, lo que allí se ofrece o no se ofrece desde el marco de la educación inclusiva, perspectiva que requiere de la participación de todas las personas que conforman la comunidad escolar y ya no sólo de quiénes históricamente “se ocuparon” de las personas con discapacidad.

² Nos referimos a las MAI en femenino porque tanto la muestra de esa investigación como la del estudio, quedó conformada solo por mujeres, aunque esto no

I. Introducción

¿Cuál es el rol específico de las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) ¹ en las escuelas? ¿Acompañan, asisten o enseñan? ¿Saben planificar, tienen que hacerlo o deben adecuar la planificación de la docente de sala o grado? ¿Son maestras de algunos estudiantes o de todo el grupo? ¿Es lo mismo ser MAI que Maestra Integradora? ¿Tienen que participar en reuniones con las familias? ¿Por qué no están en el aula todo el tiempo? ¿Por qué no dejan planificado lo que hay que hacer con los estudiantes en inclusión? Si la MAI no viene a una salida didáctica, ¿significa que ese estudiante se tiene que quedar en la escuela o no venir?

Desde hace varios años, la educación inclusiva se presenta como una aspiración de las escuelas para brindar experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje para todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones. Se han promulgado distintas normas que la promueven, enmarcan y regulan. Sin embargo, aún hoy circulan en las escuelas interrogantes como los esbozados anteriormente; preguntas que todavía formulan docentes, estudiantes y familias, e incluso, formadores de docentes.

Como docentes, formadoras de docentes e investigadoras, nos interpelan esos discursos y esas preguntas que dan cuenta de que la educación inclusiva no es aún una realidad en todas las escuelas; que un cambio de paradigma a nivel teórico o normativo no es suficiente para cambiar los modos de pensar, decir y hacer en las instituciones escolares y en la sociedad en general; que es preciso que el Estado promulgue políticas educativas que garanticen condiciones materiales y simbólicas que permitan hacer lugar a una verdadera inclusión; y que la formación docente debe acercarse y conocer lo que sucede en las escuelas de todos los niveles, para brindar una formación que, sin renunciar a la utopía de una escuela justa e igualitaria para todes, no forme solo a nivel teórico/discursivo, no quede descontextualizada de los territorios y brinde pistas para acercarnos a dicho horizonte.

Este artículo comparte algunos resultados vinculados a una investigación que analizó la práctica de enseñanza de las MAI ² que, desde la modalidad de educación especial, acompañan a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el primer ciclo del nivel primario de escuelas de Bariloche, Río Negro, Argentina. La misma se centró en las formas en que estas docentes enseñan las áreas curriculares de lengua y literatura, ciencias sociales, ciencias naturales y matemática, así como

también exploró de manera inicial sus posicionamientos epistemológicos y didácticos sobre dichas áreas.

El enfoque de investigación fue cualitativo y se realizaron entrevistas en profundidad a nueve profesoras de educación especial que se encontraban trabajando como MAI en dicho ciclo y nivel durante el año 2019.

El análisis y la interpretación de resultados permitió avanzar en el conocimiento de las perspectivas de las MAI en torno a las particularidades de su práctica de enseñanza; cómo, cuándo y con quién/es planifican; cuáles son los contenidos que enseñan; cómo lo hacen y con qué actividades y recursos didácticos; y, por último, cómo y qué evalúan. Estos son los aspectos que se desarrollan en este artículo.

Acercarse a las escuelas, conversar con docentes, estudiantes, familias y equipo directivo posibilita un mayor conocimiento de aquello que sucede en ellas, lo cual resulta imprescindible para repensar y fortalecer la educación inclusiva, tanto a nivel de la formación docente como de las propias escuelas. Reconocer las posibilidades, los límites, lo que ya está en marcha y lo que aún falta consolidar es necesario para una formación docente que, sin renunciar a ciertas utopías, no quede descontextualizada y posibilite a quienes serán docentes transitar este camino hacia una verdadera educación inclusiva.

II. La práctica de enseñanza de las MAI

Un aspecto que nos permitió clarificar el sentido y los alcances de nuestro objeto de estudio fue la distinción entre práctica docente y práctica de enseñanza. El primero es un concepto más amplio e incluye todas las actividades que un docente realiza como parte de su trabajo (Achilli, 1986). El segundo es entendido como una práctica social específica que constituye la especificidad del trabajo docente, se desarrolla en el microespacio del aula y se configura a partir de las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimiento, pero además está situada histórica e institucionalmente (Edelstein, 2003).

Desde este marco, entendemos al trabajo docente en la enseñanza como una práctica social y política en la que se ejerce una función de andamiaje entre el conocimiento, el mundo y la persona. Además, implica lazos y vínculos con las familias y las instituciones.

En la actualidad, trabajar en educación especial en el marco de la educación inclusiva supone una renovada complejidad, ya que, los docentes forman parte de un entramado que implica una tarea colaborativa y conjunta con estudiantes, familias, colegas y profesionales técnicos de diversas disciplinas (Copolechio Morand et. al., 2018). En este sentido, se ven interpeladas aquellas prácticas que, en el marco de la educación especial, estuvieron muy presentes y que estaban signadas por una pedagogía que intentaba compensar el déficit y sostenidas desde un enfoque segregador en la enseñanza que consideraba como una "mejor atención" aquella que se brindaba de manera aislada (Coincaud y Díaz, 2012; Sipes, 2011).

Enseñar en el marco de la educación inclusiva implica tener un posicionamiento claro en cuanto a cómo cada docente entiende y valora las diferencias individuales, el trabajo en equipo y colaborativo, las ideas en torno a la diversificación en la plani-

ficación, la apertura en la enseñanza de los contenidos curriculares, la mirada evaluativa sobre el proceso del estudiante, pero también sobre el propio proceso de enseñanza llevado adelante, entre otros elementos.

Por ello, en la investigación se indagó en los siguientes ejes relacionados con la dimensión de la práctica de enseñanza: cómo, cuándo y con quiénes planifican las MAI; qué enseñan ellas o cuáles son los contenidos de enseñanza; cómo lo hacen y con qué actividades y recursos didácticos; y, por último, cómo y qué evalúan. A continuación, desarrollamos cada uno de ellos.

II.a. Acerca de la planificación didáctica

Entendemos que planificar es parte de la práctica de enseñanza, por lo que, en las entrevistas se indagó acerca de cuándo y dónde lo hacen (en la escuela, en su casa, en otros espacios y tiempos), cómo lo hacen (por clase, por semana, en el momento, por área, por proyecto, etc.) y si lo hacen solas o junto a otras.

El análisis de las expresiones de las docentes nos permite reconocer diferentes prácticas y sentidos en torno a la planificación. Si la entendemos como un documento escrito en el que se anticipa de manera diaria, semanal o anual la propuesta de enseñanza y que supone una fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, metodología y evaluación, ninguna de las MAI entrevistadas planifica, sino que destacan que esta es una tarea y un documento que elaboran las docentes de grado. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas, la noción de planificación en tanto anticipación, formulación de ideas y/o planes para el diseño de las intervenciones en el aula, ya sea de forma oral o escrita, aparece como parte de la práctica de enseñanza de las MAI y permite dar cuenta de las particularidades del trabajo de estas docentes en el marco de la educación inclusiva.

Acerca de la elaboración de la planificación del grupo a cargo de la docente de grado, Fernanda comenta que “la profe maneja toda la parte de la planificación general y la ayudó en la orientación, en las adecuaciones”. Emilia expresa que ella tampoco planifica, sino que es la docente de grado quien tiene una planificación anual que va ajustando durante las clases. En su caso, la planificación no es un documento privado de la docente, sino que “está todo al alcance de la mano”, por ello, que la planificación sea realizada por la maestra de grado no se constituye en un impedimento para el ejercicio de su función docente ya que “yo tengo acceso a todo, la carpeta está arriba del escritorio, yo la abro y la cierro como si fuese mía también”. Sin embargo, en otras experiencias esa planificación que realiza la maestra de grado no se comparte con la MAI, incluso aunque ésta la solicite explícitamente.

Sobre esas planificaciones las MAI anticipan su trabajo: “tenía de ella [se refiere a la maestra de grado] la planificación anual y después por bimestre ella también tenía una planificación. Entonces ella me la anticipaba y trabajábamos sobre eso” (Mariana); “la planificación en sí, es del docente, que las pensó para su grado y vamos a ir adecuando de acuerdo a la trayectoria que tenga cada uno” (Celeste).

En aquellos casos en que las maestras de grado anticipan y comparten sus planificaciones con las MAI, se produce un trabajo compartido que favorece la consolidación de la pareja pedagógica y enriquece la propuesta de enseñanza. En algunas experiencias, pensar en conjunto es parte del funcionamiento de la pareja pedagógica que, en el marco de la educación inclusiva se establece como el modo

privilegiado de trabajo entre docentes. La mayoría de las entrevistadas refiere tener alguna instancia de encuentro y trabajo articulado con la docente del aula.

Es interesante reconocer las diversas maneras en que se produce este encuentro en las voces de las MAI. Así, algunas entrevistadas expresan que la construcción de esa propuesta didáctica centrada en un estudiante se inicia a partir de alguna idea inicial o del plan de trabajo de la maestra del aula. Al respecto, Julia comenta que “entonces ella nos muestra su planificación y apuntamos en un papel qué dice y cómo vamos hacer con J.”.

Al indagar en relación a los espacios y los tiempos en los que tienen lugar estas instancias de planificación, Julia, refiriéndose a la escuela en la que trabaja como MAI privada, cuenta “me junto los viernes con la MAI del Estado y con la seño del grado en una hora especial que tiene ella. Nos juntamos los viernes y planificamos la semana siguiente”. Esta práctica de planificación conjunta de manera sistemática y ordenada es la menos frecuente dado que muchas veces se ve obturada por dificultades cotidianas como encontrar espacios institucionales disponibles y tiempos en la carga horaria para ello. Emilia refiere a esto cuando cuenta que “a veces sí nos sentábamos en algún espacio que encontrábamos, que son muy pocos, que hay que pelearlos a morir en la escuela o sino muchas veces, poder verlo por mensajes [se refiere a mensajes de *Whatsapp*]”.

También Mariana, al ser interrogada sobre si planifica de manera conjunta, expresa: “Sí, pero en tiempitos cortos, que siempre pasa ¿viste?, yo tenía cinco niños en esa escuela. La realidad es que uno reparte los horarios para estar con los chicos, no tanto con los docentes”. Valeria comenta que “los jueves nos encontramos media hora [el encuentro es entre la MAI pública, la MAI privada y la docente de grupo] y ahí mejoramos, adecuamos y volvemos a pensar” y Julia señala que, cuando planifican en conjunto, la MAI estatal “sale un ratito del aula y armamos rápido”.

A partir de estas palabras, descubrimos ciertas cuestiones limitantes del trabajo de las MAI, que llevan a que se defina qué se va a realizar en el aula en “tiempitos cortos”, en espacios y tiempos que “hay que pelearlos a morir en la escuela” y que, por ello, todo “se arma rapidito”. Las MAI y las docentes de grado tienen dificultades para encontrar tiempos y espacios para esta tarea que, desde nuestra perspectiva, es fundamental garantizar desde las políticas educativas, si se pretende trabajar en pareja pedagógica y en el marco de la educación inclusiva. En una investigación anterior, señalamos la responsabilidad del Estado en la formulación e implementación de políticas educativas que modifiquen las condiciones del trabajo docente para favorecer situaciones educativas que hagan posible el trabajo en pareja pedagógica, entendido como una de las condiciones necesarias para garantizar la educación inclusiva (Copolechio Morand et. al, 2018). En la provincia de Río Negro, en la resolución provincial N° 3438 (CPE, 2011) se menciona la relevancia del pensar en clave de trabajo colaborativo y articulado para el desarrollo de la inclusión, pero sin hacer especificaciones sobre las condiciones materiales para su concreción.

El trabajo junto a otras personas implica la necesidad también de construir un lenguaje común que facilita una mirada compartida sobre el abordaje didáctico y favorecedora de la enseñanza, más allá de que estén presentes ambas docentes en el aula, al momento de concretar la propuesta didáctica. A partir de las conversaciones que mantuvimos con las MAI es evidente que, en algunos casos, han

logrado construir un vínculo con las maestras de grado y hablar un mismo lenguaje ("Con la mirada, ya nos entendemos", cuenta María), mientras que en otros casos no. En estas situaciones, suele suceder que "a veces uno da por sentado que habla el mismo lenguaje (...) y después te das cuenta que cuando las llevás a la práctica [se refiere a las planificaciones], no" (Mariana). De ahí la importancia de multiplicar los espacios de encuentro y de intercambio entre quienes conforman la pareja pedagógica en el marco de la escuela inclusiva.

Un interrogante que se desprende de las conversaciones que se mantuvieron con las MAI es cuál es la particularidad de su práctica de enseñanza, es decir, qué es lo que ellas aportan a esas planificaciones que elaboran las docentes de grado. En este punto, se pueden identificar distintos aportes que dan cuenta del trabajo particular que despliegan las MAI en las aulas.

En algunos casos, las características de su trabajo se asemejan bastante a las propias de un modelo integracionista y no tanto a lo que se esperaría en el marco de la educación inclusiva (Sánchez Arnáiz, 2003). Por ejemplo, nos referimos a situaciones en las que el trabajo de la MAI se limita a realizar ajustes y adecuaciones a la planificación de la docente de aula sin sumar otras propuestas, visiones o abordajes posibles que atiendan no solo a los estudiantes en situación de discapacidad, sino a todo el grupo. Al respecto, Yazmín comenta que "con esta docente específicamente hago las adecuaciones, no planifico yo, hago las adecuaciones, nada más". Sin embargo, en otras experiencias se identifican otros tipos de aportes que implican sugerencias de materiales para las docentes de grado, estar disponibles en el aula y fuera de ella para recibir consultas de la docente, realizar propuestas de distintos recursos didácticos para utilizar en el aula, variaciones en las actividades o en los tiempos, distintos modos de abordar o presentar los contenidos al grupo, variaciones en las formas de agrupamiento, o incluso dividir el trabajo dentro del aula y asumir la coordinación de momentos específicos de la clase para todo el grupo ("yo te doy la clase, no hay ningún problema", dice Celeste y María comenta "intercambiamos roles"), entre otros.

Por último, como se señaló anteriormente, no en todos los casos la docente de grado comparte su planificación inicial o sus ideas y propuestas con las MAI. Estas otras experiencias dan cuenta de modos de trabajo que no se sustentan en el acuerdo y el consenso. Agustina relata que "he tenido maestras en mis primeros años [que] me decían: "a mí no me pidas planificación anticipada". Bueno, a ver. ¿qué hacemos? Es complicado porque necesitamos llevar, anticiparle [al estudiante], para poder llevar estrategias para todo el grupo, necesito tiempo... Llego y hoy te doy sociales, hoy te doy matemáticas, uno necesita anticiparse, también ellos".

En este punto se visualiza la dificultad de llevar adelante una práctica de enseñanza en estas condiciones, sobre todo cuando se considera que la planificación didáctica se constituye en una guía y una orientación flexible y necesaria para concretar la tarea de enseñar.

¿Qué sucede entonces en aquellos casos en los que las MAI desconocen la propuesta de la docente de grado? Valeria cuenta: "adecúo casi en el momento. La docente no me envía la planificación con tiempo y articulamos en lo cotidiano en espacios no formales". Por su parte, Emilia, refiriéndose a su experiencia con una docente comenta: "no me abre la carpeta, no me anticipa absolutamente nada, cuando la busco, se va para otro lado." Por esta razón, decidió dejarle a la docente "una caja con actividades que están más acordes para ella [se refiere a la estudiante en situación de discapacidad]. En los momentos en que yo no estoy y no sabés qué

hacer... esto se lo podés dar garantizando que ella no va a estar haciendo algo que no va poder hacer. Fue la única manera que encontré. Fue muy difícil". Una decisión similar tomó María en aquellos casos en los que acompaña de modo indirecto a estudiantes que, según las evaluaciones realizadas, tienen autonomía y no requieren de su presencia constante en el aula, "le pedía a los docentes las plani para armar adecuaciones y no me las enviaban. Entonces, armé fotocopias. Pero esta forma a mí no me gusta porque esos chicos quedan aislados de lo que está trabajando el resto". En estas situaciones, es evidente que los aportes que pueden realizar las MAI en miras a la inclusión social y educativa de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual son escasos.

II. b. Acerca de los contenidos de enseñanza

Una de las primeras preguntas de las entrevistas apuntaba a indagar de manera general qué enseñan las MAI. El análisis de las respuestas da cuenta de una primera diferenciación entre enseñar contenidos curriculares, correspondientes a las áreas de matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y naturales y, por otra parte, contenidos de enseñanza que trascienden las áreas curriculares y se vinculan con ejes de enseñanza que suelen estar presentes en el campo de la educación especial. Nos referimos, por ejemplo, a las habilidades sociales, prácticas y conceptuales relacionadas con la conducta adaptativa³ y también a las actividades de la vida diaria⁴.

A lo largo de las entrevistas, las MAI van desplegando aquellos contenidos que se enseñan prioritariamente en los grupos de primer ciclo en los que trabajan. Celeste hace referencia a contenidos curriculares como la opinión, la pregunta, el relato y la escucha. En su experiencia, se trabaja en el marco de un dispositivo específico que llaman "Consejos de aula" y que consiste en un espacio destinado sistemáticamente para conversar sobre diferentes emergentes, problemáticas y conflictos propios del grupo.

Cuando en las entrevistas las MAI se refieren a las áreas curriculares, prevalece la enseñanza de los contenidos de lengua y de matemática, mientras que los de ciencias sociales y ciencias naturales se encuentran, en general, relegados. De esta manera, recuperamos las palabras de Yazmín que afirma que "en Matemática se encuentran trabajando numeración y operaciones simples y en lengua, lengua escrita [lectura y escritura]". También se mencionan otros contenidos como los cuerpos geométricos, las nociones pre numéricas y espaciales, así como los sustantivos y los adjetivos, las tablas de multiplicar, los verbos y el reconocimiento de vocales y consonantes.

Como se anticipó, las áreas curriculares de matemática y lengua son las más trabajadas. En cuanto a las ciencias sociales y naturales hay pocas referencias e incluso Julia menciona "las fechas patrias" (efemérides) como contenido curricular de enseñanza que asocia a las ciencias sociales⁵.

Es interesante destacar que todas las entrevistadas manifestaron que no utilizan el Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Río Negro (Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro, 2011) como orientador para la selección de contenidos de la enseñanza e incluso, Julia comentó que "a nosotras el Diseño Curricular de primaria nunca nos sirvió". Quizás esto se vincula con el hecho de que ninguna de las MAI entrevistadas expresa que planifica de manera propia y particu-

³ La conducta adaptativa es una de las dimensiones que forma parte de la concepción sobre discapacidad intelectual incluida en el manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).

Comprende el conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales aprendidas y practicadas por las personas para funcionar en su vida diaria (Schalock y Verdugo Alonso, 2010).

⁴ Las Actividades de la Vida Diaria son actividades comunes y compartidas de la vida cotidiana vinculadas con la supervivencia y el mantenimiento personal, colaboran con la construcción de la propia identidad y se relacionan con determinadas responsabilidades personales y sociales. Pueden distinguirse en Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABDV) y Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD) en función de la complejidad cognitiva que implica (Copolechio Morand y Diep, 2021). Las AVD suelen formar parte de aquello que se propone enseñar a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en las escuelas especiales y por ello, muchas veces son incluidas como parte de los Proyectos Curriculares Institucionales.

⁵ Es importante destacar que las efemérides en tanto conmemoraciones de ciertas fechas no son contenidos de ciencias sociales, sino una responsabilidad que debería abordarse a nivel institucional, buscando resignificar ciertas conmemoraciones en el siglo XXI.

lar, sino que accionan sobre la planificación de la docente de grupo. En este punto entendemos que la selección de contenidos a enseñar, la realiza la docente del grupo y luego, en acuerdo con la MAI, terminan de definir los mismos, realizar los ajustes y anticipar las actividades.

En esta particularidad que asume el trabajo de enseñanza de las MAI, los documentos curriculares que utilizan son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Julia y Mariana) y el material titulado "Aportes curriculares y metodológicos necesarios para el abordaje de niños y jóvenes con trastornos del espectro autista" elaborado en el año 2009 por el Ministerio de Educación de Santa Cruz, Argentina (Valeria, Mariana, Julia, Yazmín). Por otra parte, en las entrevistas también se hacen presentes contenidos de enseñanza vinculados con ejes que suelen estar presentes en el campo de la educación especial. En este punto las MAI expresan que la autonomía y la autodeterminación son contenidos que enseñan y trabajan en diferentes situaciones. Nos parece interesante recuperar los aportes de Andrea Aznar y Diego González Castañón porque se entran con la importancia que las docentes atribuyen a estos aprendizajes:

Las personas con discapacidad intelectual son autodeterminadas cuando son capaces de: vivir y saberse valiosas para sí mismas y los demás, hacer y decidir siendo conscientes de sus capacidades y sus limitaciones, cuidar y disfrutar su cuerpo, encontrarse con otros y hacerse respetar por ellos aunque pudieran pensar diferente, contar la propia historia desde las experiencias que consideren importantes, ser personas diferentes de los familiares, vecinos y profesionales sin temor a cometer errores o sentirse sancionados (2008, p.12).

Celeste menciona "fomentamos todo este año un trabajo autónomo por parte de los chicos" y María agrega que "es importante darle al nene a elegir, tiene que ver con la autodeterminación, autoestima y si el niño puede elegir, le estás dando confianza, libertad, y un montón de otras cosas que sirven de base para el hacer, y sobre todo la comunicación". También Agustina señala que trabajan con todo el grupo "la autogestión, la autonomía, cómo resolver problemas personales" y al referirse a los profesores de educación especial, dice "nosotros somos muy a lo funcional. Necesito que sepa manejarse, voy a usar calculadora buscando que afuera de la escuela [pueda manejarse] con mayor autonomía". El abordaje que realizan las docentes es desde un enfoque ecológico funcional, ya que el objetivo es que cada estudiante pueda ser protagonista de su propia vida y manejarse lo más autónomamente posible. Las docentes buscan, tal como plantea Perkins (2001), que cada estudiante sea el agente principal en su propia vida, realice elecciones y tome decisiones con respecto a su calidad de vida, minimizando las interferencias o influencias externas de personas que podrían decidir en su nombre (como suele ser frecuente cuando se trata de personas en situación de discapacidad).

También las docentes destacan su trabajo con aspectos más bien emocionales, como el miedo, el manejo del enojo o la ira y las reacciones que no se esperan ni aceptan socialmente, tales como, pegar, morder, patear. En este punto, las docentes nos cuentan que: "el miedo, o que uno se enoja, nos está costando en la escuela [refiere al estudiante en inclusión]" (Celeste) o que "anticipándonos a que él puede tener un desborde emocional [refiere al estudiante en inclusión] hacemos mucho del contacto corporal" (Emilia).

En suma, cuando las MAI se refieren a aquello que enseñan aparecen, además de contenidos curriculares, otros contenidos o ejes que suelen estar presentes en el

campo de la educación especial, vinculados a las habilidades sociales, prácticas y comunicativas que apuntan a maximizar la autonomía de las personas y a que puedan manejarse mejor en la vida cotidiana. Se trata de aspectos que las personas solemos aprender por el mero hecho de vivir en sociedad pero que, cuando se trata de estudiantes en situación de discapacidad intelectual, suelen tener que enseñarse explícitamente. Sin dudas, estas enseñanzas son aportes para cualquier estudiante de primer ciclo de la escuela primaria y en este punto, el campo de la educación especial puede realizar aportes interesantes a las escuelas "comunes", sobre todo cuando se plantea un trabajo grupal en torno a estos ejes.

Se observa que el abordaje de contenidos que no están incluidos en el currículum de primaria se realiza de forma particular con estudiantes en inclusión en algunos casos, y con todo el grupo clase en otros, desde una perspectiva de trabajo más inclusiva. En el primer caso, Julia comenta que su trabajo con el estudiante en inclusión se centró en la comunicación y las habilidades sociales, buscando que el estudiante pudiera ser parte del grupo y mantenerse dentro del aula, entender el funcionamiento y realizar actividades por sí solo, lo cual les llevó todo el año. Celeste y María dan cuenta de experiencias de trabajo en estos ejes y otros, pero con todo el grupo. Celeste relata las experiencias de los "Consejos de aula", espacios que no se limitan a lo prescripto curricularmente, y en los que ambas docentes trabajan con todo el grupo en el nivel emocional o en lo que consideren necesario. María ha trabajado mucho en torno a las relaciones entre los niños y comenta que trabaja lo grupal por varias cuestiones, una de ellas es la inclusión. Luego agrega que hoy el grupo aprendió mucho sobre la diversidad a través de los cuentos y el compartir, conociendo al otro, pidiendo disculpas y comprendiendo la importancia de la comunicación y la construcción conjunta.

II.c. Acerca de las estrategias metodológicas y de los recursos didácticos

Otro de los ejes que se indagaron como parte de la dimensión de la práctica de enseñanza fueron las estrategias metodológicas, cómo se organizan las actividades, qué consignas se ofrecen, qué recursos y materiales didácticos se proponen.

En las entrevistas, las MAI se refirieron a las estrategias metodológicas que detallamos en el siguiente cuadro:

Estrategias metodológicas de las MAI

- Reducir la cantidad de respuestas en distintas situaciones.
- Ofrecer mayor franja temporal para resolver las tareas.
- Reducir la cantidad de fotocopias con actividades para resolver.
- Presentar una actividad compleja dividida en partes de modo que, a medida que se va resolviendo una parte, se avanza en la siguiente.
 - Realizar trabajos en subgrupos reducidos en cantidad de estudiantes y acompañados por una de las docentes como referente de esa actividad.
 - Retomar las experiencias y conocimientos, así como las fortalezas, de cada estudiante para pensar los abordajes y las nuevas actividades.
 - Trabajar con diferentes canales de comunicación de acuerdo a los modos de aprender de cada estudiante (videos, pictogramas, palabra verbal oral o escrita, experiencias corporales, medios tecnológicos, etc.).

- Proponer trabajo por proyectos que involucren a todo el estudiantado en diferentes tareas.
- Secuenciar de forma sistemática y ordenada los contenidos curriculares a enseñar.
- Trabajar en pequeños subgrupos para la exploración, observación, descripción y clasificación de objetos.
- Usar la pregunta y el diálogo como orientadores de la reflexión y metacognición de los aprendizajes.
- Trabajar sistemáticamente de manera sostenida el abordaje de las rutinas.
- Apelar a la resolución de problemas y el sentido funcional y contextualizado para la enseñanza de los contenidos.
- Proponer acciones de enseñanza mediadas por el juego como forma de presentar un contenido y enseñar.

El despliegue de diversas y variadas estrategias metodológicas implica el uso de diferentes recursos y materiales didácticos necesarios para concretar estas acciones y decisiones. Durante las entrevistas, las MAI mencionaron recursos frecuentes y tradicionales en las prácticas escolares, como los libros de texto y el uso del pizarrón. Pero también mencionaron otros recursos menos convencionales, como "mucho material visual, videos, fotos" (Celeste). María también nos cuenta que trabaja con pictogramas, comunicadores, tableros, entre otros. Es relevante mencionar que el uso de estos recursos es beneficioso no solo para estudiantes con necesidades especiales, sino para todo el grupo.

Los objetos de la vida cotidiana también forman parte de la batería de recursos a utilizar. Yazmín comenta que abordaron el tema de los cuerpos geométricos junto a la maestra de grado utilizando objetos de la vida cotidiana, como el cono en el que se venden papas fritas. María utiliza masas sensoriales y burbujas, y Julia cuenta que trabajan con fibras, fibrones, muchas fotos, muchas imágenes y muchos sellos.

Es valioso mencionar que el uso de distintos sistemas semióticos de comunicación se constituye en canales necesarios para llevar adelante no solo la comunicación, sino también la enseñanza. Los SAAC (Sistemas Aumentativos Alternativos de la Comunicación), entendidos como "formas de expresión diferentes del lenguaje hablado que tienen como objetivo aumentar (aumentativo) y/o compensar (alternativo) las dificultades de comunicación y el lenguaje" (Basil, 1998), son mencionados en varias ocasiones. Julia cuenta que "trabajamos mucho con los SAAC, tenemos display de comunicación, trabajamos con muchos íconos, así que todas las adecuaciones de todos los contenidos se hacen a nivel gráfico para él [se refiere al estudiante en inclusión]". Esto constituye un dato relevante, ya que, aunque el uso de SAAC es exclusivo para estudiantes con discapacidad, implica que el resto del grupo y los docentes también deben conocerlos y manejarlos para poder comunicarse entre todos.

Otro aspecto a destacar, y vinculado con lo anterior, es el uso de materiales y recursos que se ajustan a las necesidades y modos de aprendizaje de determinados estudiantes. Mariana señala que "necesitamos mucho recurso visual, mucho recorto y pego, muchas revistas, o sea, incorporar y ampliar el vocabulario, ya que algunos niños tienen un vocabulario muy limitado", y Agustina comenta que uno de los

estudiantes que acompaña "no quiere actividades de cuaderno y ahora usa la computadora".

En las entrevistas, las MAI demuestran su experiencia para pensar en modos alternativos de coordinar las clases y organizar las actividades, lo que se refleja en las estrategias metodológicas y en los recursos didácticos utilizados. Sin lugar a dudas, estos aportes que las MAI realizan en las aulas de escuelas "comunes" pueden ser favorables para el avance de una enseñanza diversificada y de aulas heterogéneas, imprescindibles en el marco de la educación inclusiva.

II.d. Acerca de la evaluación

La evaluación del aprendizaje es otro de los aspectos investigados en esta investigación. En la lectura y análisis de las entrevistas, se observa que hay coincidencia entre las formas de desempeño del rol de la MAI (en cuanto a formas de trabajo y planificación de propuestas didácticas) con la manera de llevar adelante las prácticas evaluativas. En aquellos casos en los que la pareja pedagógica funciona, la mirada evaluativa sobre los estudiantes es compartida y se produce un trabajo previo de consenso, conversación y acuerdo entre la MAI y la docente de grupo, independientemente de quién lleve adelante la escritura de los informes.

En este sentido, Celeste señala: "yo me aboco después a escribir los de los chicos en inclusión y ella [se refiere a la docente de grado] escribe los del resto del grado, pero la charla previa y todo lo que anotamos, borradores, digamos, lo hacemos siempre en conjunto". Julia también expresa que la evaluación y los informes son trabajos que "los hicimos entre las tres y pudimos hacerlo. Hay otras ocasiones en las que lo hace la MAI del Estado y lo trae y nosotras le incorporamos nuestras miradas, nuestra parte". Por su parte, Agustina comenta que "evaluamos entre las dos [se refiere a la maestra de grado y a ella misma] cuestiones bien puntuales: contenido de matemática, lectura y escritura".

Además, se observa otro tipo de práctica evaluativa más centrada en el o la estudiante en inclusión y llevada adelante solo por la MAI. En este punto, Yazmín expresa: "nos basamos en el plan individual, qué es lo que sí y qué no ha logrado y luego agrega: "evaluamos en función a los contenidos que están ahí [refiere al plan individual] más allá de lo que se puede observar diariamente".

Algunas MAI dan cuenta de las dificultades que tienen para evaluar cuando no está constituido el vínculo con la docente de grupo. En la experiencia de Emilia, en uno de los grados en los que trabaja, no es posible hacerlo como pareja pedagógica. Al respecto comenta que:

Con M. [refiere a la estudiante en inclusión] es con la que más me cuesta realmente porque, al no tener una comunicación fluida con la docente, son evaluaciones de recorte que no sé cómo llego. En los chicos las situaciones emocionales y de contexto son fundamentales también, no es lo mismo quién la lleva a la escuela, si llegaron a las corridas porque perdieron el colectivo, si la sentaron en un lugar donde ella no quería estar. Todas esas cuestiones de contexto para mí son fundamentales para evaluar y me las pierdo a veces.

Además, las docentes señalan que realizan cortes evaluativos para evaluar objetivos a corto plazo que se van produciendo en función de los avances de los estudiantes. Julia, quien trabaja de manera articulada con la docente de aula y la MAI estatal,

enfatisa que: "cuando él los supera [refiere a los objetivos planteados], nos juntamos y decimos: "bueno, superó esto. ¿qué ponemos?", pero siempre tratando de que sean objetivos a corto plazo y no frustrarnos si no funciona y seguir buscando, seguir con la familia". También Mariana caracteriza a sus objetivos como "pequeños", es decir, son a corto plazo y que, como resultado de su evaluación, se modifican e incluyen otros.

En cuanto a los instrumentos y/o dispositivos de evaluación utilizados por las docentes se mencionan los cuadernos de registro personales. Agustina cuenta que en ese registro escribe "lo que voy observando cada día que después va a el informe". Emilia señala "tengo un cuaderno de registro diario entonces cada vez que estoy pongo el área que están trabajando, el contenido que abordó la docente y cómo estuvo el alumno. Si hubo que adecuar el contenido, lo metodológico, cómo estuvo principalmente el nene. Entonces eso a mí me permite tener un registro diario de lo que va pasando". Yazmín cuenta:

Hacemos registro, vamos haciendo registros semanales o a veces diarios, depende de lo que vamos observando. Si avanzan, si no avanzan. A veces es complicado también por esto, por ejemplo, en la escuela X, que voy dos veces a la semana es muy discontinuo. Tengo una alumna, por ejemplo, que las veces que yo voy, no va, entonces hay cosas que no tengo ni la menor idea. Lo tengo que ir hablando con la maestra, que es la que está todos los días.

También Emilia comenta que al no estar presente todos los días en el aula, es difícil evaluar y por ello "voy hablando con las docentes también". En este sentido, las particularidades del trabajo de las MAI que suelen acompañar con un mismo cargo, en un mismo turno a varios estudiantes, a veces en distintos grados o escuelas, condiciona el seguimiento y la evaluación que pueden realizar. En todos los casos, se destaca una mirada procesual y flexible sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar que también las prácticas evaluativas implican un momento de evaluación luego de su desarrollo, para volver la mirada sobre lo realizado y pensar futuras intervenciones. Este momento no se da en todos los casos y cuando se produce, no en todos, se destina un encuentro o momento específico. En el caso de Julia esto último sucede "cuando nos juntamos el viernes (...) tenemos ese momento y podemos charlar, ella [se refiere a la maestra de grado] va anotando en su carpeta por ahí lo que vamos hablando. No sé... Estuvo re buena la actividad del miércoles o la verdad que no enganchó en la actividad del miércoles, entonces a J. ¿qué le habrá pasado? ¿tendría sueño? ¿no le gustó?".

Por último, la instancia de evaluación supone una autoevaluación, una reflexión sobre lo realizado que lleva a las MAI a volver la mirada sobre sí mismas. En las entrevistas, Valeria y Agustina hacen especial hincapié en este tipo de evaluación. Agustina sostiene que "todo el tiempo evalúas tu práctica (...) estoy todo el tiempo revisándome, nunca estoy conforme, acá tendría que haber hecho tal cosa". En su experiencia, no se trata de una práctica que se realiza en solitario, sino que involucra a otras personas: "a mí me gusta la vuelta, yo necesito que el otro me diga, por acá vas bien. Busco mucho, un grupo de amigas MAI, entre nosotras, buscamos apoyo, hablamos". Incluso comenta que en muchas ocasiones siente que tendría que haber hecho más, que hace terapia y que ese es un espacio que la ayuda a revisarse a sí misma. También Valeria remite a sus procesos de autoevaluación: "evalúo mi propia práctica, aunque soy muy exigente conmigo misma, culposa, asumiendo toda la

responsabilidad de los estudiantes que tengo. Siempre siento que deberíamos hacerlo mejor". En sus palabras resuena nuevamente el compromiso con que algunas MAI asumen sus trabajos y también, la autoexigencia y la frustración que, en algunas ocasiones, sienten por aquello que quisieran y no se logra en el marco de la educación inclusiva.

III. Caminando entre lo posible y lo deseable

En este artículo se comparten algunos resultados de una investigación ya finalizada sobre la práctica de enseñanza de las MAI en el primer ciclo de las escuelas primarias de Bariloche. Las entrevistas realizadas a estas docentes permitieron reconstruir ciertas particularidades de su práctica de enseñanza, tales como cómo, cuándo y con quién/es planifican; cuáles son los contenidos que enseñan; cómo lo hacen y con qué actividades y recursos didácticos; y, por último, cómo y qué evalúan.

Partimos de la premisa de que la investigación educativa es una práctica que, si bien se diferencia de la práctica de enseñanza (Achilli, 2000), la retroalimenta y enriquece si podemos articularlas.

En este sentido, como docentes formadoras de profesores y profesoras de educación especial con orientación en discapacidad intelectual del IFDC Bariloche, nos interpela la necesidad de ofrecer una formación situada. Para ello, es preciso conocer lo que sucede en el territorio en el que la mayoría de nuestros estudiantes trabajarán. Acercarnos a las escuelas, conversar con docentes, equipos directivos y familias nos permite revisar nuestra práctica de enseñanza, no con la finalidad de adaptarla a los contextos o de reproducir lo que se está haciendo en las escuelas, sino con el propósito de conocer para problematizar. Esta articulación entre investigación y formación nos permite retomar aquello que es potente, cuestionar aquello que no lo es, identificar posibilidades y condicionantes, reconocer intersticios, pensar alternativas, definir ciertos horizontes y modos de recorrerlos.

En este sentido, asumir que la educación inclusiva no es aún una realidad efectiva en todas las escuelas nos permite revisar la formación docente en este contexto de transición, evitando que la misma sea muy teórica, abstracta y lejana a ciertas realidades, o que convalide prácticas y condiciones que reproducen desigualdades. Conocer de dónde venimos, dónde estamos y a dónde queremos ir se constituye en una tríada imprescindible para revisar lo que sucede en las instituciones educativas, como así también, nuestro rol y posibles aportes, sin por ello dejar de reconocer nuestras limitaciones e identificar las responsabilidades de otros actores implicados en la educación inclusiva, como las familias y, sobre todo, el Estado.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cricso. Buenos Aires
- Aznar, A. y González Castañón D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc. Buenos Aires.
- Achilli, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. Rosario.

Basil, C., Soro-Camats, E., & Rosell, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. Masson.

Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). *Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas*. Revista Ruedes. 2 (3), 18-39.

Copolechio Morand, M. y Diep, M. (2021). *Las historias sociales en la formación de profesores de educación especial*. En Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 92-107. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Pp. 92-107.

Copolechio Morand, M.; Solanes, G.; Palacios, A.; Biotti, C. y Montti, J. (2018). *La perspectiva de las Maestras de Apoyo a la Inclusión acerca de su práctica docente en el contexto de las políticas educativas inclusivas. El caso de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina (2015-2017)*. Informe final del Proyecto Nro. 2496, Convocatoria 2015 del Instituto Nacional de Formación Docente.

Edelstein, G. (2003). *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes*. En Giménez (coord.) *Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes*. Editorial Brujas. Córdoba.

Perkins School for the Blind. (2000-2001). *Currículum ecológico funcional: Educational Leadership Program Hilton/Perkins Program, Class 2000-2001*. Massachusetts, EE. UU.

Sanchez Arnaiz, P.(2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe. España.

Schalock, R. y Verdugo Alonso, M. A. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. En Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol. 14 (4), Núm. 236, pp. 7-21.

Sipes, M. (2011). *Formar docentes de educación especial. Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas*. Revista del IIICE, N°30, 31-42.

Documentos Marco

Ministerio de Educación de Río Negro (2011). *Resolución Nro. 3438. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio*.

Ministerio de Educación de Río Negro (2011). *Diseño curricular de nivel primario*.

Ministerio de Educación de Santa Cruz (2009). *Aportes Curriculares y Metodológicos necesarios para el abordaje de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista*.

Marina Copolechio Morand es Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Investigadora y docente en el Instituto de Formación Docente de y en la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, Río Negro, Argentina.

Gabriela Miori es Profesora en Ciencias Biológicas (UNComahue) y Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Docente e investigadora en el IFDC Bariloche. Profesora adjunta en el Profesorado en Ciencias Biológicas (CRUB; UNComahue).

Mariela Adriana Diep es Profesora de Educación Especial con orientación en discapacidad mental. Investigadora y docente en el Instituto de Formación Docente de Bariloche, Río Negro, Argentina.

¿Ahora qué? Reflexiones acerca de la formación docente después de la pandemia¹.

Now what? Reflections on teacher training after the pandemic.

Alejandra Birgin

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Buenos Aires, Argentina. Universidad Pedagógica Nacional. Buenos Aires, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-2017-0037>
Correo electrónico: alebirgin@hotmail.com

Recibido:
7 de diciembre de 2022
Aceptado:
10 de marzo de 2023

Resumen

La pregunta que organiza este texto busca aportar a dilucidar el lugar que ocupan y/o pueden ocupar la pedagogía y la contemporaneidad en la formación de maestras/os y profesores. ¿Es qué hace falta la pedagogía en la formación docente? ¿Qué suma discutir la contemporaneidad en la transmisión específica que proponemos en la formación de nuestras/os enseñantes? Propongo pensar estas preguntas en este tiempo del "después" de la pandemia. Creo que es/ha sido una experiencia histórica que abrió y abre la puerta a potentes análisis así como a diversas experimentaciones. Para eso, propongo recorrer una serie de núcleos de sentido, pensados como articulaciones y tensiones que atraviesan el discurso público, especialmente el de la formación docente.

Palabras clave:

Formación Docente; Pospandemia;
Desescolarización; Territorio;
Solucionismo tecnológico; Pedagogía.

Abstract

The question that organizes this text seeks to contribute to elucidate the place that pedagogy and contemporaneity occupy and/or can occupy in the training of teachers and professors. Is pedagogy missing in teacher training? What does it add to discuss contemporaneity in the specific transmission that we propose in the training of our teachers? I propose to think about these questions in this time of the "after" of the pandemic. I believe that it is/has been a historical experience that opened and opens the door to powerful analyzes as well as various experiments. For this, I propose going through a series of nuclei of meaning, thought of as articulations and tensions that cross public discourse, especially that of teacher training.

Key words

Teacher Training; Post-pandemic;
unschooling; Territory;
technological solutionism; Pedagogy.

¹ Este texto toma como referencia el capítulo "Formación docente inicial, escolarización y pandemia", publicado en Thisted, S., Ferreira, E. B. y Cardona, D. (en prensa). Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina. Ediciones Red Estrado.

La pregunta que organiza este texto busca aportar a dilucidar el lugar que ocupan y/o pueden ocupar la pedagogía y la contemporaneidad en la formación de maestras/os y profesores. ¿Es qué hace falta la pedagogía en la formación docente? ¿Qué suma discutir la contemporaneidad en la transmisión específica que proponemos en la formación de nuestras/os enseñantes? Propongo pensar estas preguntas en este tiempo del "después" de la pandemia. Creo que es/ha sido una experiencia histórica que abrió y abre la puerta a potentes análisis así como a diversas experimentaciones. Para eso, propongo recorrer una serie de núcleos de sentido, pensados como articulaciones y tensiones que atraviesan el discurso público, especialmente el de la formación docente.

Sin dudas, los modos en que se pensó y operó el sistema educativo en la pandemia se inscriben en debates, condiciones y herramientas preexistentes. Nos interesa aquí resaltar que la pandemia y lo que ella produjo (sin negar su novedad) se inscriben en otras transformaciones generales que afectan nuestra vida. En el final del siglo XX, decía Hobsbawm, crece la idea de un presente permanente sin relación con el pasado (lo que Hartog denominó el predominio de un régimen de historicidad presentista). Esa idea se fortaleció en los discursos acerca de la pandemia, como si ella fuese un fenómeno sin antecedentes ni explicaciones históricas. Por el contrario, entendemos que el pasado y el futuro continúan siendo dimensiones esenciales de la experiencia social por su capacidad para orientar y dotar de sentido a las acciones individuales y colectivas (Wasserman, 2019) y que allí la educación realiza una operación clave (en la tramitación del pasado, en el lazo entre generaciones que construye).

Cual palimpsesto (manuscrito que se borra para poder escribir encima, pero que conserva las huellas de lo anteriormente escrito), el campo de la educación contiene las marcas de lo que fue y que operan en un territorio en disputa.

Nos focalizaremos en cuatro núcleos (entre muchos otros) que se tensaron e intensificaron en período pandémico, que están profundamente ligados a la formación docente y ayudan a pensarla, con sus disputas y vaivenes, en la contemporaneidad. Me referiré por un lado, a las teorías de la desescolarización (1); por otro, a las del "solucionismo tecnológico" (2). La pandemia pareció una oportunidad para revivirlas. En tercer término, quisiera detenerme en la cuestión de qué lugar le hacemos a la pedagogía en la formación docente (3). Por último, tomaré los conflictos alrededor de la cuestión de la territorialidad (4). Los abordaré a continuación.

1 - Acerca de la desescolarización

Las teorías de la desescolarización de los 60 y 70 (que reúnen diversas críticas y alternativas a los sistemas educativos modernos) volvieron a tener vida en el siglo XXI. Basados en la sospecha respecto de la escuela que conocemos, plantearon (con matices importantes) una crítica al metarrelato educativo, el rechazo a la idea de progreso propia de la pedagogía moderna y el cuestionamiento a la idea de emancipación individual y social que legitimaba a las escuelas (Zaldívar y Laudo, 2017). Desde esas posiciones se construyeron espacios muy diversos a la escolarización moderna, que van desde la enseñanza doméstica o home-schooling hasta escuelas libres (o espacios e-learning) planteadas como alternativas a la

educación escolar. Con la pujanza de nuevas tecnologías, estas teorías recuperaron vitalidad, sostenidas en que las herramientas digitales permiten diseñar y ajustar procesos propios del aprendizaje.

Justamente, estas y otras propuestas ponen eje en el lenguaje del aprendizaje, que adquiere, así, una centralidad excluyente. Se trata de un proceso que implica una serie de cambios discursivos en este siglo al que Biesta denomina *aprendificación* (Biesta, 2016). El autor señala la erosión de un modo de comprender la enseñanza y el maestro, no en el sentido de los reclamos conservadores acerca de la reposición de una figura autoritaria de control sino desde una óptica en la que el docente aparece como un “facilitador del aprendizaje”, como un creador de oportunidades y ambientes para aprender. Pero el aprendizaje no es administrar procesos “vacíos”. Lo que se desestima es que el asunto de la educación radica, justamente, en aprender algo de alguien (Biesta, 2016) y, por eso, un docente está allí para enseñar lo que las generaciones que nos precedieron construyeron y hacerlo de modo tal que con eso puedan hacer otra cosa (contrabandear la memoria, diría Hassoun).

Lo que nos interesa señalar aquí es que los discursos expandidos de la desescolarización y la *aprendificación* se construyen sobre la base de la subestimación del lugar del docente y la escuela, a la vez que (en el mismo movimiento) desplazan el eje hacia la individualización del aprendizaje.

2 - El solucionismo tecnológico

Otro aporte que nos interesa recuperar para leer este tiempo es lo que Morozov denomina como *solucionismo tecnológico* e *internet-centrismo* (2016). El autor define el *solucionismo tecnológico* como una ideología que legitima “una colección” de soluciones tecnológicas (nuevas, limpias y efectivas) a problemas educativos. Con una visión reduccionista, se reformulan así situaciones complejas para tornarlas problemas con definición simplificada y soluciones definitivas y computables en una visión que impide ver sus efectos, que naturaliza un mundo construido y expulsa, de ese modo, toda reflexión y diseño pedagógico. Por ejemplo, poco importaría el contexto de las prácticas que se buscan mejorar en una escuela, mientras se aumente su eficacia.

Morozov sostiene que con la llegada de Internet este *solucionismo* ha dado origen a una serie de creencias que denomina *internet-centrismo*, donde habita la certeza de que vivimos una época nueva, de profundos cambios, en la que vamos a encontrar soluciones a los problemas. Se trata de una perspectiva que ejerce una amnesia tecnológica, que niega la existencia de otras tecnologías y su historia (desde la radio y la televisión hasta la ingeniería genética). “Esa visión totalizadora del *internet-centrismo*, su falso universalismo y su reduccionismo imposibilitan un debate más robusto sobre las tecnologías digitales” (Morozov, 2016, p. 82).

Pero discutir el *solucionismo* no significa rechazar las tecnologías. Por supuesto que las tecnologías sin el fetichismo *solucionista* de la eficacia y la perfección, abrieron y abren puertas a la experimentación creativa (Morozov, 2016), brindan modos de romper reglas absolutas y permiten indagar alternativas potentes como aportes al debate y la construcción de una escuela para todas/os. Porque, como señalan Dussel y Trujillo Reyes (2018), la clase siempre fue un entorno socio-técnico, conformado por esa interacción entre sujetas/os humanas/os y espacios, artefactos

o tecnologías que organizan interacciones. Desde esta perspectiva, las tecnologías no son objetos externos que “llegan” a las escuelas, sino que la escuela es ella misma un entorno socio-técnico poblado por artefactos (libros, láminas, cuadernos y carpetas, mapas, retratos, escritorios) que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana. Los artefactos, aun cuando sean objetos muy nuevos, llevan con ellos la historia particular de las inscripciones de la cultura, de las organizaciones del conocimiento y de la memoria, así como de las estrategias de poder que estaban presentes en el momento de su emergencia (Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

En el confinamiento obligado para protegernos se produjo, por un lado, un efecto de shock por la escalada de la plataformización de lo educativo (Mónaco y Herrera, 2022). Por el otro, las expectativas ligadas a que la digitalización per se mejora la enseñanza fueron puestas en cuestión. También, se fortalecieron debates respecto de cómo se piensa ahí el lugar de las/los docentes que algunas/os imaginaban sustituible por programas informáticos (la autonomización de la enseñanza en manos de los propios dispositivos). Los estudios muestran que los espacios de encuentro y las relaciones con pares y con otrxs adultxs que suceden en el cara a cara se extrañaron.

Los discursos que, alimentados por las corrientes desescolarizadoras, tendieron a caricaturizar a la escuela como institución obsoleta (y la asociaban con el aburrimiento y la rigidez, la desafectividad, la ausencia de creatividad) fueron perdiendo peso a medida que corrían las semanas de aislamiento. También, los discursos que desvalorizaban los saberes necesarios para ejercer la tarea de enseñar. Es que se hizo más evidente que el trabajo docente requiere de una formación y un espacio-tiempo específico para desplegarse y que el vínculo fluido con dispositivos digitales (cuando las condiciones materiales están resueltas) no garantiza los saberes necesarios para enfrentar los procesos de aprendizaje.

3 - El desplazamiento de la pedagogía

En el debate de las últimas décadas, el lugar asignado a la pedagogía como campo de saber y como lenguaje puede analizarse como una expresión de cómo se construyen las políticas docentes tanto para la formación como para el trabajo de enseñar. El caso argentino es muy claro respecto la disputa que se instaló entre posiciones antagónicas sostenidas por los gobiernos de este siglo: el kirchnerismo y el macrismo.

Los gobiernos nacionales del 2003 al 2015 habían impulsado explícitamente la reintroducción de la pedagogía en las políticas públicas en educación, luego de que en las reformas neoliberales de la década de los 90 este registro fuera desplazado y reemplazado por abordajes tecnocráticos. En el discurso pedagógico oficial del periodo, las coordenadas propias del lenguaje de la pedagogía impulsaron prioridades y definiciones político-educativas que propusieron una experimentación igualitarista basada en la transmisión cultural, el trabajo con las diferencias, la especificidad de la enseñanza en la formación y el trabajo docente, y la restitución del horizonte de lo común (Vassiliades, 2014; Dussel, 2015). En esa composición confluyeron discursos acerca de la formación y el trabajo docente que provenían de ámbitos gubernamentales y de política pública con los de universidades, sindicatos,

movimientos sociales y docentes, entre otros actores.

Como señala Vassiliades (2021), con el cambio de gobierno a fines del 2015, se produjo una doble interrupción que articuló, por un lado, un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. Por el otro, en el marco de una restitución tecnocrática-particularista (y managerial), los problemas de la educación fueron planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso "emprendedor" que, a la vez, diluyó todo horizonte de lo común y de lo colectivo. Se buscó desplazar la tarea docente hacia la "facilitación" y la "guía". Estos movimientos fueron acompañados de un discurso impugnador de la escuela y las posibilidades de la enseñanza.

Detrás de estos planteos, prevaleció un cierto sentido común que situó a las escuelas, las clases expositivas y a las/los docentes que enseñan en una serie improductiva que debía ser modificada para que las instituciones se tornen ámbitos entretenidos y convocantes. Las lógicas particularistas que organizaron el discurso pedagógico del período parecieron afianzarse en la instalación de la noción de esfuerzo y realización personal en el campo educativo, en la re-tecnificación del trabajo docente y en la dilución de la pedagogía en su condición de saber y de lenguaje.

En este movimiento confluyó una progresiva y sostenida reestructuración de la agenda de formación docente: los tiempos del paradigma de la escuela eficaz trajeron consigo la despedagogización y la despolitización del debate educativo. La idea de una escuela eficaz borró la legitimidad de todo debate político pedagógico en favor de la sobrevaloración de una dimensión puramente fáctica (Vassiliades, 2021) y una gestión exitosa de sí mismo, con la promesa de felicidad que ella conlleva (Ahmed, 2021).

Como señala Philippe Meirieu, se plantea entonces una gran ambivalencia respecto de qué es lo que da acogida a las/los chicas/os en la casa/mundo, porque lo que plantea la escuela eficaz, lo que vienen a medir los test, es simplemente el grado de adaptación a la casa, pero no la capacidad de repensarla, cuidarla y, mucho menos aún, transformarla (Meirieu, 2022).

Ya en pandemia, se construyeron distintos espacios colectivos de formación docente inicial y permanente donde el debate pedagógico permitió cobijar, narrar, analizar, comprender las escenas que, sin la materialidad conocida, lograron hacer otra escuela en el mientras tanto. Los debates por la igualdad escolar, la desigualdad social, la apuesta a la educabilidad de cada una/o (pese a todo) se fueron desarrollando en ese marco. Por ejemplo, los espacios del campo de la práctica (generalmente monopolizados por el discurso didáctico) se vieron interpelados por la situación e incorporaron (tímidamente en muchos casos) a la pedagogía como saber y como lenguaje. Se puede ver allí un inicio de alteración de la jerarquía de saberes que opera en la formación docente².

4- La cuestión de la reterritorialización

Con la suspensión por períodos prolongados de la presencialidad escolar, sin dudas los sistemas educativos se encontraron frente a una situación inédita y de duración impredecible. En el marco del confinamiento, los vínculos pedagógicos parecieron interrumpirse intempestivamente, vaciados de la presencialidad conocida. El pasaje

²Por ejemplo, véase Benchimol, K. y Helman, M. (2022) Entrevista a Alejandra Birgin. La relación con el saber y la construcción de confianza como ejes de una política pública que restituye el vínculo con lo escolar. Análisis de las Prácticas, 1, 149-164. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/125/52>

una escuela por otros medios sin tiempo alguno de preparación, con lo que había a mano, se impuso de modos diversos. Más allá de las notables diferencias entre países, fue un cimbronazo que conmovió los pilares de la materialidad escolar y nos conminó (para mantenerla viva) a apelar a otros entornos socio-técnicos y a crear y delimitar otros territorios. La desestructuración que se produjo alteró relaciones y lazos que se construían en las escuelas y muy especialmente las formas de enseñar. De lo que dispusimos, entonces, fue de una escuela que no tuvo recortado un territorio, un tiempo y un espacio propio o específico.

Cuando las/los alumnas/os permanecen encerrados en las casas y en los barrios, en una convivencia forzada (como la nombra Graciela Frigerio) se diluyen ciertas fronteras a la vez que se construyen otras que demarcan experiencias territoriales más homogéneas, sin ventanas a otros mundos salvo las que muestran las pantallas que (de modo desigual) tengan a mano. Esa escuela posible implicó la “domesticación” del espacio escolar (Dussel, 2020), que no discrimina entre escuela y familia, entre espacio público y privado. Hay una pérdida de la “intimidad” del trabajo escolar que, además, deja expuesta la vida privada como nunca antes¹. Es una «escuela confinada» en todos los sentidos de la palabra: material, pero también social, cultural, ideológico. En las crónicas del regreso progresivo a la presencialidad, las/los chicas/os manifestaron de distintos modos su necesidad de un cuadro estructurante al exterior de la familia, del sostén de un colectivo; su necesidad del reencuentro e interacción con otras/os.

Lo que nos interesa señalar es que el confinamiento dio lugar a procesos de desterritorialización, en una especie de huida forzada de las configuraciones construidas históricamente. Pero así como se trastocó el conocido, también se constituyeron otros nuevos territorios. De modos muy heterogéneos y muy ligados a la disponibilidad material y de saberes, maestras/os y profesores se vieron lanzados a nuevos territorios (Amador et al., 2022) con espacios complejos, múltiples, donde acontecieron experiencias y encuentros diversos y desiguales. Algunos autores refieren también a una reterritorialización mediática, donde se crea un complejo ambiente que relaciona la naturaleza sociocultural y territorial contemporánea con el espacio tecno-mediático (Santi y Araújo, 2021). Como ya dijimos, sin espacios propios (recortados de la vida familiar cotidiana) y específicos (recortados para el estudio con otras/os) se incrementó la valoración de la escuela como espacio común, como sitio público diferenciado del familiar, como espacio propio a la vez que de todas/os.

Cabe allí la pregunta sobre el movimiento de construcción/destrucción de territorios (materiales y/o simbólicos) y sobre la producción de nuevos procesos de fragmentación que operaron en la pandemia: ¿se reconfigura el territorio escolar? ¿Cómo opera allí la brecha digital? ¿Cómo pensar experiencias situadas? Sobre todo, ¿cómo construir territorios comunes? ¿Es qué todo esto constituye una novedad?

Señalamos hasta aquí cuatro núcleos de sentido que estaban instalados previo a la pandemia y que se tensionaron con ella: las teorías de la desescolarización, las del “solucionismo tecnológico”, la cuestión de la despedagogización y la de la reterritorialización.

Apuntes para conclusiones en proceso

El recorrido que realizamos quiso señalar algunas de las continuidades y alteraciones que nos impuso la pandemia y que interpelan fuertemente a la formación docente. Es que el confinamiento para la protección actualizó innumerables debates en diferentes áreas de la sociedad y la cultura. En un tiempo de relaciones alteradas, puso sobre la mesa común tanto la multidimensionalidad de la problemática educativa como la potencia de la escuela y sus docentes.

Como dice Larrosa (2020), la pandemia nos está haciendo ver, discernir, interrogar. Nos está haciendo pensar acerca de la construcción de la igualdad escolar y sus dificultades, lo que se revela en la consideración de la escuela misma, de sus formas pedagógicas, de sus enseñanzas. Y es por eso que la formación docente no ha sido ni puede ser ajena ni indiferente a este debate y a eso le dedicaremos este cierre, tratando de aportar a capitalizar el cimbronazo, especialmente enfocados en repensar como la pandemia interpeló los saberes y las relaciones que las/los docentes construyen con ellos durante su formación. Porque una de las cuestiones claves del trabajo en y con la formación docente es que construye en sus aulas de hoy las aulas de las escuelas del mañana. Es decir, las aulas en las que las/los futuras/os enseñantes estudian en el presente son los espacios donde se forjan las aulas por-venir (Birgin, 2020)⁴.

Con la pandemia se aceleró una interpelación necesaria a la formación docente, que no queremos que se nos escurra sin dejar de transformarla en objeto de reflexión y producción de pensamiento pedagógico (Birgin y Charovsky, 2021). En ese sentido, necesitamos recuperar los ensayos y experiencias construidas y transitadas para trabajar lo que enseñar en tiempos de excepción le dice a lo que vendrá. Ha sido un tiempo prolífico en creaciones pedagógicas, improvisaciones y experimentaciones que se produjeron como alternativas al y en el confinamiento. Documentarlas y analizarlas en la formación de docentes amplía y complejiza preguntas pre-existentes a las que les da otra visibilidad y relevancia.

Tomaremos cuatro ejes que, recuperando lo planteado y sin ninguna pretensión de exhaustividad, buscan ordenar algunas ideas acerca de interrogantes cruciales para la formación docente pospandemia. En primer lugar, surgió con fuerza la pregunta: ¿es qué hacen falta hoy las escuelas y sus enseñantes? Si así fuera (y en segundo lugar), ¿de qué escuela hablamos? ¿Ponemos en discusión en la formación docente la forma escolar vigente? En tercer lugar, ¿cómo abordar hoy la cuestión de la igualdad escolar? Por último (podría haber sido lo primero), nos parece cada vez más imprescindible retomar un debate acerca de la relación entre la escuela, la tarea de enseñar y la época que vivimos.

Empecemos por el principio ¿Es qué hace falta la escuela? ¿Hace falta el maestro? La escuela ofrece un espacio y tiempo específico para el estudio, ofrece experiencias de formación para hacer accesible el mundo, para vivir con otras/os en este mundo y también para pensar otros mundos posibles. ¿Qué se pierde cuando no se tiene la oportunidad de habitar y vivir las experiencias que allí se producen? ¿La educación a distancia es una alternativa a la educación escolar? ¿Solo se trata del aprendizaje individual? ¿Dónde quedan las/los maestras/os? ¿Qué sucede si no están? Como vemos, las propuestas de desescolarización y solucionismo tecnológico confluyen

³La referencia a "aulas" es metafórica. Si la escuela es una construcción histórica, no podemos afirmar cuáles serán los espacios en los que se organizará la enseñanza en las escuelas del futuro.

ahí, van de la mano. En cambio, Biesta respondería: lo que hace falta es devolver la enseñanza a la educación (Biesta, 2016). Y es allí donde la figura de la escuela y de las/ los docentes recobra una significatividad y reconocimiento renovados. Cuidar la escuela es parte de lo que hoy construye la infraestructura de lo común, de lo que sostiene una vida compartida (Dussel, 2021)

Ahora bien, junto con valorar (sin sacralizar) la escuela y a quienes en ella enseñan, se abrieron otras acciones y reflexiones que no debemos ni queremos que se escapen sin tomarlas, analizarlas, sacarles provecho. Los tiempos y espacios de confinamiento abrieron a la construcción de una mirada más compleja sobre el sistema educativo, las trayectorias escolares y los territorios así como a la incorporación de otros entornos socio-técnicos. Porque la idea de volver a la escuela trae consigo la pregunta de a qué escuela.

En esta inédita interrupción de la escolarización conocida reside la posibilidad no solo de hacer visible la potencia de ese arreglo histórico que es la escuela, sino de relocalizarla como un sistema de prácticas que pueden ser recreadas y reorientadas (Vercellino y Da Silva, 2021). En muchos espacios de formación docente, la escuela conocida aparecía sedimentada, naturalizada, incuestionable, sagrada. Y hoy se hace más visible que nunca la materialidad de esa invención moderna, de sus coordenadas de espacio y de tiempo, lo cual expone el carácter social, histórico, político y cultural de la forma escolar y, por tanto, su condición contingente.

Entre desescolarización y forma escolar vigente hay un amplio espectro de debates, de propuestas y también de factualizaciones. Por ejemplo, el cronosistema escolar, la simultaneidad, la presencialidad, las trayectorias teóricas que rigen el sistema escolar vigente no son las únicas condiciones posibles (Terigi, 2021); eso se ha hecho más visible en este tiempo y mostró la riqueza (o vacancia) de la construcción de su diversidad y de sus diferencias. Retomando a Simons y Masschelein (2014), podemos pensar la formación de maestrxs como un espacio-tiempo donde la escuela se convierte en "materia de estudio" y donde se pueden imaginar otros arreglos para ella que los ya asignados.

Si la escuela es la institución que ofrece la suspensión de un orden desigual porque propone un tiempo libre (no productivo) a todas/os, brinda un tiempo distinto al que ofrece la vida social y es justamente por eso que se trata de un tiempo igualitario (Simons y Masschelein, 2014), ¿cómo pensar y producir experiencias de igualdad escolar? ¿Qué formas de trabajo escolar proponer? ¿Qué hace falta saber para poder tomar esas decisiones mínimas que aporten a construirla? Hoy se trata de problematizar esa lógica hegemónica de la meritocracia: no solo hacer que todas/os puedan jugar en un juego desigual (que todas/os estén invitadas/os a la competición) sino de cambiar el juego y convertirlo en un juego igualitario (Larrosa, 2020). También se trata de sensibilizar acerca de la construcción de otras relaciones igualitarias, como las de género, trabajando intervenciones que contribuyan a conmovir desde la formación docente misma representaciones estereotipadas, actitudes y conductas arraigadas en un orden patriarcal (Barrancos, 2021). ¿Cómo construir "la igualdad del comienzo"? ¿Cómo compartir la convicción de la educabilidad de todas/os?

Por último, con las experiencias transitadas una convicción se fortalece: se trata de discutir la relación entre la contemporaneidad y la educación en la formación docente. ¿Por qué pensar la época en la formación docente? ¿Cómo salir de la

celebración acrítica o del tono apocalíptico para poder problematizarla y colocar allí los desafíos de la escolarización hoy? ¿Cómo se producen las tecnologías, que voces e ideologías se busca silenciar durante su producción y difusión, de qué manera se utiliza el espíritu de la época para que parezcan inevitables? Solo para mencionar dos ejemplos relevantes: ¿cómo trabajar la relación entre lo que la escuela enseña y la conciencia planetaria, en tiempos de severa preocupación por el cuidado de la diversidad de la vida en la tierra? ¿Cómo pensar una formación docente hoy que incluya cómo se construyen la jerarquía de saberes en el espacio virtual, que desnude los algoritmos de popularidad que ordenan los contenidos que consultamos en la web?

Como dice Agamben (2011), puede decirse contemporáneo solamente quien no se deja engeguercer por las luces del siglo y alcanza a vislumbrar en ellas la parte de sombra, su íntima oscuridad. El contemporáneo es quien percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarlo. Por eso, se trata de trabajar en la diferencia entre una formación que está encandilada por la época tal como es hoy y otra que, reconociendo sus luces y sus sombras, se niega a renunciar a imaginar otros mundos posibles en las escuelas (Agamben, 2011; Skliar, 2020).

Desde nuestra perspectiva, se torna imprescindible pensar la formación de maestras/os y profesores en la escena contemporánea en la que estamos inscriptos, así como la relación entre la época y la formación docente sin eludir los contextos socio-económicos y político-culturales del país, de la región y los imperativos (que parecieran indiscutibles) de un mundo globalizado. Pensar la escena contemporánea es parte de una formación docente que promueva que aquello que la escuela transmite (diría Derrida, aquello que escoge de aquello que fue construido por las generaciones que nos precedieron) perdure y permita a la vez apropiarnos del mundo para imaginar y construir otros posibles, más habitables, justos y amorosos para todas/os.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ahmed, S. (2021). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Amador, F. S., Prediger, J., Fernandes, D. R., & Santos, A. T. R. (2022). *Cuidado por la narración: oficio docente en la educación básica brasileña en la pandemia de Covid-19*. Hachetepepé. Revista científica De Educación Y Comunicación, (25), 2201. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i25.2201>
- Barrancos, D. (2021). *La indispensable formación docente con perspectiva de género*. Revista Argentina de Investigación Educativa, 1(1), 31-41. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/6/2>
- Biesta, G. J. (2016). *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*. Pedagogía y Saberes, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Birgin, A. (2020). *Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación Docente*. En: Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-200). UNPE: Editorial Universitaria.

Birgin, A., & Charovsky, M. M. (2021). *Une politique argentine pour recréer le lien scolaire durant la pandémie*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 88, 16-29. <https://doi.org/10.4000/ries.11197>

Dussel, I. (2015). *Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria: políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo*. En Tedesco, J. C. (Ed.), La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo (pp. 279-319). Siglo XXI/OSDE.

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 337-350). UNIPE: Editorial Universitaria

Dussel, I. (2021). *Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías*. En: Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.) Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas (pp. 131-146). Morata

Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. Perfiles Educativos, 40(Especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

Igelmo Zaldívar, J. y Laudo Castillo, X. (2017). *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del Siglo XXI*. Educación XX1, 20(1), 37-56. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17490>

Larrosa, J. (2020). *Una vez más, la igualdad*. En: Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica (pp. 17-30). UNIPE: Editorial Universitaria.

Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir*. 10 años después. UNIPE: Editorial Universitaria.

Mónaco, J. y Herrera, D. (marzo de 2022). *La educación en la época de las plataformas*. Le monde diplomatique. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-98-al-107-ano-2022/item/145-la-educacion-en-la-epoca-de-las-plataformas>

Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Capital Intelectual

Santi, V. J. & Araújo, B. C. (2021). *Entre processos de midiatização e territórios midiáticos: reterritorialização do trabalho em tempos de pandemia*. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, 20(38), 232-244. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/772>

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

Skliar, C. (2020). *Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos*. En: Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica (pp. 31-44). UNIPE: Editorial Universitaria

Terigi, F. (2021). *Trayectorias escolares como perspectiva de análisis. De autoras y autores*. Dirección Provincial de Educación Superior. [Archivo de vídeo]. <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/educacion-superior/flavia-terigi?u=618d60cb07942a74bdacd97c>

Vassiliades, A. (2014). *El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad*. Cadernos De Pesquisa, 44(154), 1012-1027. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142806>

Vassiliades, A. (2021). *El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del expresidente Macri en Argentina*. En: Gluz, N., Rodrigues, C. y Elias, R. (Coords.) La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana (pp. 261-274). CLACSO

Vercellino, S. & Da Silva, F. C. (2021). *COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber*. Leitura: Teoria & Prática, 39(82), 141-159. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p141-159>

Wasserman, F. (2019). *"No hay futuro en el pasado". Política, temporalidad y orden social en el discurso macrista*. Bordes, Revista de política, Derecho y Sociedad, 4(14), 133-146. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/565/515>

Digitalización y proceso de trabajo docente. Apuntes y preguntas en la post-cuarentena

Digitalization and the teachers' labour process. Post-quarantine notes and questions.

Ricardo Donaire

Conicet. Universidad Nacional de Luján.
Correo electrónico: ricdonaire@gmail.com

Recibido:
7 de diciembre de 2022
Aceptado:
10 de marzo de 2023

Resumen

El cierre de la actividad presencial en las escuelas produjo las condiciones para intentar implementar la educación a distancia a nivel mundial. Luego de los más de dos años transcurridos desde entonces, ¿cuál ha sido su grado de extensión y sus consecuencias en el proceso de trabajo de los docentes? A partir de la información publicada entre 2020 y 2022 por diversos organismos internacionales, principalmente UNICEF, UNESCO y el Banco Mundial, nos interesa particularmente analizar el impacto de su modalidad virtual, que abre las puertas para la digitalización y sus posibles consecuencias en términos de pérdida de control planteadas por la teoría de la proletarianización desde hace cuarenta años.

Palabras clave:

Docentes; Proceso de trabajo; Digitalización; Proletarianización; Educación a distancia.

Abstract

The closure of face-to-face activity in schools produced the conditions to try to implement distance education worldwide. After more than two years since then, what has been its degree of extension and its consequences on the teachers' labour process? Based on the information published between 2020 and 2022 by various international organizations, mainly UNICEF, UNESCO and the World Bank, we are particularly interested in analyzing the impact of its virtual modality, which opens the doors for digitalization and its possible consequences in terms of loss of control raised by the theory of proletarianization since forty years ago.

Key words

Teachers; Labour process; Digitalization; Proletarianization; Distance learning.

La teoría de la proletarianización y la digitalización

El contexto de pandemia y cuarentena generó desde 2020 las condiciones de un gran laboratorio social, no solo en nuestro país sino en el mundo. En el ámbito



educativo, en el momento pico, el 87% de la población estudiantil estuvo confinada, y esto obligó a buscar alternativas en todos los países para que pudiera seguir adelante con su proceso de enseñanza, aun cuando el 50% de ellos no tuviese computadora y 43% no tuviese internet en sus hogares (UNESCO, 2020). Sin embargo, aunque limitada a una parte del globo, la disponibilidad de estas herramientas hizo que buena parte de los niños y jóvenes se enfrentaran a la enseñanza remota digital.

Esta introducción de dispositivos digitales en la enseñanza impactó sin duda sobre la forma en que los docentes llevaban adelante su tarea. Pero ¿cómo afectó su proceso de trabajo concretamente? La pregunta no es menor en tanto ese ha sido el ámbito central propuesto para el análisis de las transformaciones que se encuentran tras la proletarización de las ocupaciones intelectuales en general y la de los docentes en particular¹. La teoría de la proletarización intenta explicar así los cambios en la posición de clase que han llevado a que la docencia reúna a uno de los grupos de asalariados más numerosos en la actualidad, además de concentrar una parte importante del movimiento huelguístico desde fines de siglo XX en todo el mundo².

En la enseñanza el proceso de trabajo se ha presentado muy resistente a modificaciones a lo largo del tiempo y por eso aparece con la imagen de un oficio que permanece casi inmutable. No obstante, lentas y de largo aliento, han existido transformaciones, aunque no ligadas a la introducción de maquinaria y, por ende, que no han logrado llegar ni por lejos al grado de subordinación y expropiación del control obrero que el capital ha logrado en otras ramas, en especial las dominadas por la gran industria. De allí que un cambio tan generalizado y abrupto como ha sido el impuesto por la enseñanza remota no pueda ser obviado en la reflexión al respecto. Especialmente cuando una de sus vías ha sido la digitalización: la aparición de dispositivos y programas informáticos y su creciente difusión ha sido considerada ya desde los ochentas, al menos para algunas vertientes de la teoría de la proletarización, como una de las vías privilegiadas para promover una expropiación del control de los docentes sobre su proceso de trabajo. La introducción de la informática fomentaría la pérdida de la capacidad de concepción, continuando un relegamiento de los docentes a meros ejecutores o administradores de lo diseñado por otros. Y eventualmente, abriendo la posibilidad de su desplazamiento, de la misma manera en que la maquinaria y la tecnología ahorran trabajo y expulsan obreros en las ramas de la industria.

Este artículo no tiene más pretensiones que ser un primer intento de sistematizar información para formular algunas preguntas sobre el grado de impacto de estos cambios producidos en el proceso de trabajo en la enseñanza a nivel mundial³. En ese sentido, es continuación de otro previo donde estos interrogantes ya aparecían esbozados, pero aún era escasa la información para evaluar el grado de extensión de la enseñanza remota y especialmente la digital (Donaire, 2020). Tal como entonces, utilizamos aquí nuevamente como principal fuente los informes de organismos internacionales, principalmente UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial⁴. Estas entidades han difundido sucesivos documentos, elaborados en forma individual o conjunta, con datos mundiales sobre la evolución de la educación durante y posteriormente a la cuarentena escolar, para evaluar sus efectos. Entre esta información priorizamos aquella que puede aportarnos elementos para

¹ No necesitan presentación los desarrollos de Braverman (1987) sobre la descalificación y su aplicación a la enseñanza por Apple (1994) y Lawn & Ozga (1988). Menos difundida ha sido la obra de Derber (1982) sobre la proletarización ideológica de los profesionales, pero más conocidos sus desarrollos para la docencia de Jimenez Jaen (1988) y Contreras Domingo (1997).

² (Silver, 2021) llega a comparar su papel en el movimiento obrero mundial con el de los trabajadores textiles a fines del siglo XIX y con el de los obreros automotrices en el siglo XX.

³ Agradezco a María Celia Cotarelo, Victoria Río y German Rosati por los comentarios y sugerencias en una primera lectura del texto.

avanzar en la reflexión sobre el estado del proceso de trabajo en la docencia y el grado de extensión de determinadas transformaciones. Obviamente, aunque analizada en forma crítica, esta información está elaborada desde la óptica de estas y otras organizaciones. Tan pronto como comienzos de 2020 UNESCO lanzó una Coalición Mundial para la Educación, con la participación de otras entidades del sistema de Naciones Unidas, pero también empresas particularmente interesadas en el desarrollo de la educación digital como *Microsoft, GSMA, Weidong, Google, Facebook, Zoom, KPMG* y *Coursera* (UNESCO, 2020). No obstante, antes que ser un escollo, esto permite conocer las potencialidades y limitaciones de las tendencias en curso desde el propio punto de vista de cuadros intelectuales con una mirada estratégica sobre la gestión del modo de producción capitalista, que hoy organiza a la mayor parte de la humanidad.

La mayor parte de estos datos refieren a la enseñanza primaria y secundaria, y en algunos casos a la preprimaria, y a los niños en edad de acceder a esos niveles. La enseñanza remota en el nivel superior en general es analizada aparte dado que supone condiciones diferentes a la de su aplicación para infantes y adolescentes.

Por último, la información es presentada por grupos de países según sus ingresos per cápita en cuatro grandes conjuntos: desde los de ingresos altos (donde quedan incluidos la mayor parte de los países de capitalismo avanzado: EEUU, Japón, Europa occidental, etc.) hasta los bajos (la mayor parte ubicados en África). La categoría de países de ingresos medio bajos se extiende por distintos continentes, aunque una porción importante se encuentra en Asia Sudoriental (India, Indonesia, Bangladesh, Filipinas, Laos, Camboya, Myanmar, Vietnam, etc.). Los países de ingresos medio altos reúnen a China, Rusia, Sudáfrica, entre otros, además de una porción importante de América Latina: Brasil, México, Perú, Colombia, etc. y también Argentina (Banco Mundial, 2022).

Previsiones y tendencias previas a la cuarentena escolar

Antes de la pandemia las previsiones sobre las posibilidades de automatización en la educación eran bajas. Durante la década previa en distintas mediciones, la enseñanza y la docencia se encontraban sistemáticamente entre las ramas y ocupaciones menos susceptibles de ser transformadas por ese desarrollo (estamos hablando en algunos casos de una probabilidad menor a 1 en escalas que llegaban hasta 100). Aun cuando ya se encontraban creciendo los cursos en línea a distancia, se evaluaba su dificultad para extenderlos más allá del nivel terciario y de la educación para adultos, incluso en países con condiciones favorables para la digitalización: a pesar de su relativo bajo costo (en algunos casos en comparación al precio de la fuerza de trabajo), no existía consenso en su efectividad. En la enseñanza la tecnología parecía más bien complementar antes que ahorrar trabajo y los educadores eran mencionados entre las "ocupaciones del futuro" (Frey & Osborne, 2013; Manyika, 2017; Banco Mundial, 2016).

A primera vista, podría parecer excesiva la idea de un gran desplazamiento de trabajadores por este tipo de tecnologías, pero estos diagnósticos incluían previsiones sobre enormes impactos entre otras ocupaciones, por caso, entre el personal administrativo, cuyo trabajo se encontraba al tope de las posibilidades de

⁴Estos materiales están publicados mayormente en inglés, la traducción que se presenta aquí es propia.

informatización. El ejemplo no ha sido elegido al azar, la de los oficinistas ha sido una ocupación prototípica en el análisis de la proletarización del trabajo intelectual. Aunque estas previsiones también han sido puestas en duda (Handel, 2022; Benanav, 2021), nos interesa llamar la atención en que, incluso entre quienes preveían un avance acelerado de la automatización, la docencia no era una las ocupaciones a ser reemplazada, al menos no inmediatamente.

Con el desencadenamiento de la cuarentena comenzó a evaluarse la potencialidad de implementación del trabajo remoto en todas las esferas de la economía. A diferencia de las evaluaciones anteriores, la enseñanza y más aún la docencia se encontraban aquí entre las de mayores posibilidades. Esto confirmaba que los docentes no eran susceptibles de ser reemplazados por la tecnología, sino que ella acudiría (abstrayendo otros factores) a complementar su trabajo de manera tal que pudieran seguir dictando clases desde sus hogares. La introducción y difusión de herramientas informáticas, en todo caso, podían prever un reemplazo de aquellos que no supieran utilizarlas por otros que sí, pero no una sustitución en términos absolutos.

De hecho, la cantidad de docentes ha venido aumentando desde aquellos primeros pronósticos de sustitución. Los maestros primarios en el mundo eran unos 20 millones en 1985, cuando comenzaron a difundirse las tesis sobre su proletarización y sobre las potencialidades de los sistemas informáticos en términos de pérdida de control. Quince años más tarde eran casi 25 millones y en 2015, ya superaban los 31 millones. El año anterior a la pandemia eran 32,6 millones y en 2020, 33 millones. Los profesores secundarios siguieron una evolución similar y más acelerada: 18 millones en 1985, más de 25 millones en 2000, 33 millones en 2015. En 2019 eran 36,9 y al año siguiente, 37,5 (UNESCO, 2022)⁵.

Los últimos datos publicados no reflejan del todo la situación durante la cuarentena escolar. Se estima que un 59% de los países requirieron que todos sus docentes enseñaran a distancia, y otro 21%, como mínimo a tres cuartas partes de ellos. Aunque estos números no refieren a la posibilidad efectiva de que pudieran realizar su trabajo, ya muestran importantes diferencias: en los países de ingresos altos estos porcentajes se elevaron a 69% y 25% respectivamente, en los de ingresos medio altos, 59 y 19% y en los de ingresos medio bajos fueron 41 y 18%. En cambio, en los de ingresos bajos, sólo el 20% de los países convocaron a la totalidad de sus docentes y los restantes a menos de una cuarta parte. Sin embargo, fue entre estos últimos países, donde mayor porcentaje declaró haber aumentado el reclutamiento de docentes adicionales para sostener la enseñanza luego de la reapertura: 38% y 63% en 2020 y en 2021, por encima del nivel mundial, donde eso ocurrió en un 32% y 40% de los países en cada año. Los países de altos ingresos se caracterizaron más bien por el reclutamiento de personal adicional no docente (en mantenimiento, salud, seguridad, orientación y asistencia en tecnologías de la información y comunicación): 53% de ellos contra 13% en los de bajos ingresos⁶.

En el largo plazo la tendencia parece mostrar que no se ha producido un desplazamiento sino un crecimiento. Y en el corto, que aun de haberse acotado el número de docentes incorporados, eso habría sido producto temporario, no de la

⁵ La disminución en el ritmo de crecimiento puede deberse, entre otros factores, a la desaceleración a medida que se va alcanzando la universalización del sistema educativo, además de la disminución de la población infantil por el envejecimiento poblacional, y no necesariamente por una sustitución, hipótesis que parece más coherente con el resto de los desarrollos que presentaremos en este artículo.

implementación del aprendizaje a distancia, sino a la falta de él. No han ocurrido hasta ahora reducciones generalizadas producto de la expansión de esta modalidad.

Esto no refuta por sí misma a la teoría de la proletarianización. La expropiación del control del proceso de trabajo ha pasado en las distintas ramas de actividad por diferentes modalidades y fases antes de poder involucrar a la automatización y a sus consecuencias en términos de reemplazo de trabajadores. En ese sentido, la enseñanza no sería una excepción. Más bien, lo que nos dice es que en la educación esa pérdida se ha desarrollado mucho más lentamente y que aún no ha avanzado mucho más allá de sus primeros estadios⁷.

Las condiciones de desarrollo de la educación a distancia

Se entiende generalmente la educación a distancia o remota como aquella que supone una separación espacial y/o temporal entre docentes y alumnos y que acude al uso de medios de comunicación o tecnología para permitir la transmisión y el intercambio. Esto incluye diversas alternativas, desde material impreso hasta redes y plataformas digitales, pasando por radio y televisión. Se pone especial énfasis en la modalidad digital porque puede ser implementada mediante diversos dispositivos como computadoras personales o teléfonos móviles inteligentes, los cuales pueden soportar también formatos compatibles con los de las otras variantes (audio, video, texto), además de la posibilidad de incorporar herramientas específicas que no poseen las restantes modalidades: para la gestión flexible de calendarios y contenidos curriculares (búsqueda automática, código abierto, herramientas para almacenar y compartir, etc.), para el dictado de clases interactivas y tutorías sincrónicas, para la interacción entre estudiantes en tiempo real y para la administración automática de evaluaciones y resultados, entre otras⁸.

La primera dificultad para la implementación de la enseñanza a distancia, especialmente en su versión digital, ha sido la ausencia de los dispositivos necesarios para ella. En las vísperas de la pandemia, apenas una tercera parte de los niños del mundo en edad escolar (de 3 a 17 años) tenía acceso a internet en sus hogares. Sólo en los países de ingresos altos la mayoría —aunque no la totalidad— de los niños y adolescentes tenía acceso (86%), proporción que en los de ingresos medio altos disminuía a 60%. En contraste, sólo un 14% y un 6% en los ingresos medio bajos y bajos contaban con internet fija.

En América Latina y el Caribe, el 51% contaba con ese servicio, pero se trataba de la región con mayor disparidad de acceso entre población rural y urbana (27% y 62%, respectivamente). Este contraste existía en la mayor parte de los países del mundo, excepto los de altos ingresos. Se presentaban además otras grandes diferencias sociales a nivel global: el 57% de los niños en hogares del quintil más rico tenía acceso contra el 15% en el quintil más pobre. En los países de ingresos bajos ese contraste era 12 a 4% y en los de ingresos medio bajos, 41 a 2%. En los de medio altos, la desproporción era la más alta: 85 a 26%. Aunque menor, la diferencia también existía en los países de ingresos altos: 96 a 72%. En América Latina y el Caribe, esos guarismos era 74% entre los más acomodados y 42% entre los niños más pobres⁹.

⁶ Los datos surgen de una encuesta realizada a ministros de educación alrededor del mundo y por eso los porcentajes refieren a la cantidad de países que cumplieron determinada condición (UNESCO/UNICEF/Banco Mundial/OCDE, 2021). El 85% de los países declaró que no hubo cambios en el pago del salario o de las asignaciones adicionales de los docentes, otro 7%, un incremento, sólo un 3%, una reducción y otro 5% dejó esa decisión a criterio de las escuelas o los distritos escolares. En este sentido, se da a entender que no hubo una reducción de personal durante la pandemia, más allá de que no todos los docentes fueran convocados a dictar clases a distancia.

⁷ Entre los partidarios de la vertiente de la descalificación se suele afirmar que se encontraría en la fase dominada por la “división técnica”. Nuestro análisis la ubica en una modalidad previa: la “cooperación”, caracterizada por un colectivo de trabajadores que realiza una tarea similar por sobre los cuales se centralizan en un cuerpo de personal jerárquico las funciones de dirección, coordinación, vigilancia y control sin que estas impliquen un cambio radical en el proceso de trabajo (Donaire, 2012).

⁸ Una descripción comparativa sistemática entre las diferentes variantes puede encontrarse en UNESCO (2021).

⁹ La Una descripción comparativa sistemática entre las diferentes variantes puede encontrarse en UNESCO (2021).

¹⁰ Incluso asumiendo la presencia de los progenitores o familiares y el acceso a medios digitales, el involucramiento de los adultos para facilitar el aprendizaje remoto a los niños variaba en relación a su habilidad para maniobrar el dispositivo (y la complejidad del mismo), su condición laboral (por ejemplo, si trabajaban) y la edad de los niños (a menor edad, menor autonomía y mayor necesidad de ayuda). Por estas razones se afirma que la implementación del aprendizaje remoto aumentó las diferencias sociales, aún en países de altos ingresos, como Holanda o Reino Unido (Banco Mundial, 2021, pp. 34 y ss.).

¹¹ Por ejemplo, las capacidades de cada país de elaborar y poner a disposición en calidad y cantidad contenidos adaptados a cada medio, las características de los equipos que los diseñan y elaboran y el estado de la infraestructura para su emisión o distribución. Es decir, aquellos que la teoría de la proletarianización ubicaría en el polo de la

Por eso, entre los dispositivos eléctricos, el medio con mayor alcance potencial a nivel mundial para garantizar la continuidad de la educación a distancia tal vez haya sido... la televisión. El 62% de los niños en edad escolar tuvieron acceso potencial a la enseñanza a través de esa modalidad, seguida por internet/PC (24%) y por la radio (16%). La mayoría, tres cuartas partes, de los niños no alcanzados por ninguno de estos tres medios habitaban en zonas rurales. En América Latina y el Caribe, la televisión habría alcanzado potencialmente a un margen aún mayor (86%), pero también los otros dos, 51 y 50%. "Potencialmente", porque la información permite evaluar tanto la existencia de políticas educativas en cada país a través de cada uno de esos medios como la disponibilidad de los aparatos de recepción específicos, pero aun cuando estuvieran garantizadas ambas, no es posible medir que hayan sido efectivamente usadas. Esto puede haber ocurrido debido a múltiples circunstancias, algunas ligadas a las propias características de esos dispositivos, como su calidad (por ejemplo, ancho de banda de conexión, grado de actualización y estado, etc.), la presencia de adultos en el hogar que pudieran ayudar a los niños¹⁰ y otras condiciones necesarias y concurrentes para posibilitar la enseñanza a distancia¹¹. En este sentido, las estadísticas estarían sobre-estimando las posibilidades de aprendizaje y deben entenderse como un máximo probable.

En conjunto, a través de estas diferentes alternativas se habría podido alcanzar a lo sumo al 69% de los estudiantes, aunque con variaciones fuertes según el nivel: 31% en el pre-primario, 71% en primario, por encima del 76% en el secundario. En América Latina y el Caribe, la proporción total potencialmente alcanzada habría sido muy alta (91%), aunque los propios informes la atribuyen más a la diversidad de alternativas implementadas antes que al mayor acceso a los medios correspondientes en los hogares¹².

Estas estimaciones se acotan a algunos medios electrónicos, dada la disponibilidad de información para realizar una evaluación de su posible impacto, aunque las modalidades implementadas no se reducen a ellos. Otras alternativas fueron aplicadas a través de dispositivos celulares y materiales impresos de distribución domiciliaria: aunque no se encuentra disponible información sobre impacto potencial, sí es posible cotejar la proporción de países que dispusieron políticas a través de esos medios.

Consideradas las distintas variantes, todos los países implementaron alguna opción (99%), pero en los de bajos ingresos, las más populares fueron la televisión y la radio (en torno al 84% de los países), en comparación con las plataformas en línea (58%). Estas últimas fueron implementadas en más del 90% de los países de ingresos medios y altos, acompañadas por otras modalidades (televisión, celulares, radio), en especial materiales impresos domiciliarios (por encima del 83%, en relación a su mucho menor presencia relativa en los de bajos ingresos, 40%). La diversidad no debe llamar a confusión, sólo la mayoría de los países de ingresos medio altos y altos estimaron que al menos tres cuartas partes de sus alumnos pudieron acceder efectivamente, en especial en los niveles primario y secundario (UNESCO/UNICEF/ Banco Mundial/OCDE, 2021).

Estas últimas fueron implementadas en más del 90% de los países de ingresos medios y altos, acompañadas por otras modalidades (televisión, celulares, radio), en

especial materiales impresos domiciliarios (por encima del 83%, en relación a su mucho menor presencia relativa en los de bajos ingresos, 40%). La diversidad no debe llamar a confusión, sólo la mayoría de los países de ingresos medio altos y altos estimaron que al menos tres cuartas partes de sus alumnos pudieron acceder efectivamente, en especial en los niveles primario y secundario (UNESCO/UNICEF/ Banco Mundial/OCDE, 2021).

América Latina y el Caribe fue una de las regiones donde más se implementaron estrategias a través de internet y celulares, aunque en combinación con otras alternativas. La implementación exclusivamente a través de internet, es decir sin otros medios alternativos, fue propia de los países de altos ingresos: más de la mitad recurrió únicamente a ella, mientras que en los de ingresos medios menos de una décima parte y en los de ingresos bajos, ninguno: en la mayoría de ellos tuvieron que ser implementadas al menos tres estrategias combinadas. En el 68% de los países de altos ingresos se establecieron además planes para subsidiar el acceso a internet (Banco Mundial, 2021).

El impacto sobre el aprendizaje

Ya previamente a la pandemia, en 2019, los organismos internacionales habían caracterizado que cerca la mitad de los niños del mundo en edad de finalizar la primaria no podían leer ni comprender un texto simple adecuado a su edad, situación que caracterizaban en términos de “pobreza de aprendizajes”¹³. Aquí no entraremos a analizar los criterios con que se realiza esta medición. A los fines de nuestros objetivos, nos interesa observar cómo estos organismos evalúan que evoluciona en sus propios términos, y en función de ello, el impacto de los fenómenos analizados sobre los sistemas educativos.

En ese sentido, luego de la pandemia y sus consecuencias escolares, las estimaciones llevaron el porcentaje a un 70% a nivel mundial en 2022, desde un 57% calculado para 2019. Sin embargo, la tendencia venía en aumento desde antes: en 2015 se calculaba en un 53%. Ese año había representado un fuerte cambio de movimiento, ya que hasta entonces habría descendido desde el 61% en 2000.

Ese aumento de los niños “con pobreza de aprendizajes” entre 2015 y 2019 estaba concentrado especialmente entre los países de ingresos medio bajos, donde habían pasado de 56 a 60%. En los países de ingresos bajos, el incremento fue menor, pero porque las cifras eran excesivamente altas (90% en el primer año, 91% en el segundo). Sólo en los países de ingresos medio altos y altos se habían registrado leves mejoras. Aun así, la pandemia habría revertido completamente las magras reducciones previas: en los primeros, la disminución de 30 a 29% entre 2015 y 2019 habría crecido a 43% en pandemia, entre los segundos los guarismos fueron 9%, 8% y finalmente, 14%. En América Latina y el Caribe habrían pasado de 51 a 52% entre 2015 y 2019, y luego a 79% en 2022. La conclusión en base a estas estimaciones es lapidaria: “las estrategias de mitigación, y el aprendizaje remoto en particular, fueron en general ineficaces” (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF et al., 2022, p. 28), incluso en los países de ingresos altos que estaban mejor equipados al comienzo de la crisis.

concepción (en contraposición al de la ejecución de las tareas) y cuyas características implicarían a su vez sus propias potencialidades y limitaciones para que el aprendizaje se hiciera efectivo.

¹² Debe considerarse que estos datos corresponden a mediados de 2020, es decir, muy cercanos aún al comienzo de la extensión de la pandemia a nivel global. Para mayor detalle, ver (UNICEF, 2020).

¹³ La primera medición publicada indicaba que los niños con “pobreza de aprendizajes” era un 48% en el mundo (Banco Mundial, 2019), cifra que en una nueva estimación fue corregida a 57% (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF et al., 2022).

¹⁴ Entre los países de ingresos bajos y medios, Argentina ha sido evaluada como uno de los mejores preparados para adoptar la enseñanza remota en todos sus niveles de enseñanza, tanto en términos de la preparación del sistema educativo ante emergencias, la capacidad de respuesta política a nivel nacional para proveer servicios de enseñanza a distancia (por radio, televisión, plataformas en línea, además de formación docente para su uso), y el acceso a esas herramientas en los hogares, aunque con diferencias importantes entre los más ricos y los más pobres, especialmente en la disponibilidad de internet y computadora personal (pero no de televisor y celular) (UNICEF, 2021b).

¹⁵ Los datos corresponden a resultados de estudios realizados en los diferentes países, sistematizada en (UNICEF/UNESCO/Banco Mundial, 2022). La estimación resultaba más sombría que los primeros diagnósticos, donde ya se

Sobre un total de 104 países se habrían registrado evidencias de “pérdida de aprendizajes” como consecuencia del cierre de la actividad presencial en escuelas en cuatro de cada cinco. Entre los países con pérdidas severas se encuentran: Canadá, México, Brasil, Polonia, Rusia, Sudáfrica, Ghana, India y Nepal. Con pérdidas entre leves y moderadas, varios de ingresos altos como EEUU, España, Inglaterra, Noruega, Holanda, Bélgica, Suiza y Chequia, además de otros como Etiopía, Kenia y Pakistán. A este grupo pertenecería Argentina¹⁴. Sólo diez países no registran ni pérdidas ni mejoras significativas (Australia, Burundi, Costa de Marfil, Islas Marshall, Nauru, Senegal, Suecia, Tayikistán, Turkmenistán y Zambia), en otros dos habría habido mejoras (Burkina Faso y Japón) y en cinco, resultados ambiguos (China, Dinamarca, Francia, Italia y Uganda)¹⁵.

En paralelo, tampoco parece haber evidencia fuerte sobre la efectividad de otras acciones complementarias, especialmente los programas de apoyo y formación docente en aprendizaje a distancia, a pesar de que 73% de los países afirmaron haber ofrecido entrenamiento especial, 89% instrucciones sobre enseñanza a distancia, 80% contenidos de enseñanza remota, 78% apoyo profesional, psicosocial y emocional, y 59% herramientas de tecnología de información y comunicación y conectividad. En estos casos, “lo que la evidencia sugiere son impactos limitados, particularmente porque los programas tuvieron que enfrentar obstáculos en su implementación y los docentes, luchar con el burnout y la ansiedad” (Banco Mundial, 2021, p. 28)¹⁶.

El retorno de la presencialidad

Como puede observarse, el aprendizaje a distancia parecería no haber podido suplir la ausencia de enseñanza presencial. Las consecuencias en términos de “pérdida de aprendizaje” se han extendido a lo largo del globo, incluso en los países de capitalismo avanzado. Si resaltamos aquí la situación de estos países es precisamente para destacar que no se trata solo de efectos generados por la dificultad de acceso a recursos, como resulta tal vez más claro en distinta medida para los restantes grupos. En los países donde existían mejores condiciones para implementar la enseñanza a distancia en su modalidad digital no pudieron evitarse pérdidas. Fueron muy acotados los casos en que esto no sucedió. Esto no refuta las potencialidades de la educación digital, sí alerta sobre determinadas limitaciones en su implementación más o menos inmediata¹⁷.

Resulta difícil evaluar cuánto de estos efectos resultan de las alternativas de enseñanza ejecutadas y cuánto de su aplicación forzada, acelerada y hasta improvisada en el contexto de una situación de emergencia. El hecho de que las limitaciones en enseñanza remota ya vinieran siendo estudiadas con anterioridad a la pandemia, no descartan que su uso haya expandido obstáculos que ya se percibían aun en su modalidad digital. Entre las múltiples barreras existían algunas propiamente tecnológicas, como la ausencia de infraestructura y soporte técnico, de dispositivos, ancho de banda y conectividad (y su calidad), de diseño de programas e interfaces adecuadas, de compatibilidad con los contenidos de la enseñanza o el riesgo de ataques virales. También otras ligadas a las condiciones de implementación: apoyo administrativo, costos, seguridad de la información, regulaciones, alteraciones o cortes en la provisión de energía eléctrica, etc.

Sin embargo, aún con infraestructura y condiciones propicias, se presentaban otras vinculadas a los estudiantes y que excedían sus conocimientos y experiencia previas, la necesidad de asistencia técnica o las dificultades económicas para el acceso: la ansiedad y el temor ante las dificultades, el sentimiento de aislamiento por el menor contacto cara a cara, la necesidad de apoyo familiar, la menor disciplina y orden de prioridades, etc. De la misma manera, existían otras más estrictamente pedagógicas: no sólo la formación y apropiación por parte de los docentes de estas herramientas, sino la incorporación de tareas de devolución, interacción y motivación hacia los estudiantes, de mayor tiempo dedicado a tareas de comunicación, de adaptación de contenidos y modelos pedagógicos, etc.¹⁸. Varios de estos elementos siguieron rigiendo luego del inicio de la pandemia, por eso una de las principales conclusiones de los informes citados es que “es evidente que la mera provisión de aprendizaje a distancia no es suficiente para inducir a su adopción y compromiso” (UNESCO/ UNICEF/World Bank/OCDE, 2021, p. 25).

Cumplidas eventualmente todas las condiciones de infraestructura, equipamiento y accesibilidad, quedaría pendiente la adopción por parte de los docentes de esas herramientas (sobre lo que volveremos más adelante). Y aún satisfecho ese requisito, la enseñanza a distancia supondría superar toda una serie de barreras que en última instancia parecen vinculadas al alto grado de autonomía que exigen por parte de los estudiantes, y que habían limitado su campo de aplicación a la enseñanza superior y para adultos.

No es de extrañar que, más allá de los presagios iniciales de una “nueva normalidad”, el regreso a la modalidad presencial se expandiera rápido en particular en los países de capitalismo avanzado. La duración del cierre completo de escuelas fue menor en los países de mayores ingresos: en promedio 15 semanas, contra 21 y media en los restantes¹⁹. Por el contrario, “los países con cierres de escuelas más largos en duración tendieron a tener las menores tasas de conexión domiciliar a internet entre niños en edad escolar, lo que afectó al aprendizaje remoto si otras modalidades no estuvieron accesibles o utilizables” (UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, 2021, p. 22). Además, “la razón por la cual los cierres de escuelas fueron prolongados entre los países de ingresos bajos y medio bajos posiblemente estuviera asociada con la falta de infraestructura para asegurar un regreso seguro a la escuela” (UNESCO/UNICEF/World Bank/OCDE, 2021, p. 13). Aun así, entre ellos se registra la menor cantidad de países que afirman que al momento de la reapertura todas sus escuelas estaban siguiendo guías de higiene y salud escolar (27%), cuando a nivel global ese porcentaje era de un 55% y en los países de ingresos altos, 79%. Esto también permite explicar por qué en promedio los cierres completos duraron 53 días en los de altos ingresos, 97 en los de ingresos medio altos y 115 en los de ingresos medio bajos, pero 88 en los de ingresos bajos.

La vuelta a la presencialidad parece haberse impuesto tanto en países que no pudieron garantizar otras formas alternativas (incluso a costa de no poder garantizar condiciones sanitarias), pero más rápidamente en los países con mejores condiciones de “regreso seguro” para retomar la enseñanza cara a cara, aun cuando se tratara a la vez de los que mejores condiciones reunían para llevar adelante la enseñanza remota digital.

señalaba que “aunque limitadas, las primeras investigaciones sobre la efectividad del aprendizaje remoto durante la pandemia son ambivalentes, en el mejor de los casos. Dadas las múltiples formas en que la pandemia sembró el caos en los sistemas escolares, en los estudiantes y sus familias, esto no debería ser sorprendente” (Banco Mundial, 2021, p. 38). Por entonces, ya se informaban “pérdidas de aprendizajes” en distintos grados en varios de los países mencionados (UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, 2021).

¹⁶ A los problemas ligados al desgaste laboral deben sumarse los propios derivados de la misma pandemia (posibilidad de enfermarse y morir, falta de acceso a recursos de salud ante otras enfermedades, etc.) y de los ligados al bienestar social y mental por el contexto de cuarentena (pérdida de empleo de los progenitores, violencia doméstica, etc.). Tampoco estamos mencionando aquellos aparejados por el cierre de los establecimientos educativos, como el acceso a comida, que en el pico de abril de 2020 habría afectado a 354 millones de niños en todo el mundo (Programa

Mundial de Alimentos, 2022). Ninguno de ellos debe subestimarse puesto que afectan a la enseñanza, pero aquí estamos intentando identificar sólo las cuestiones que hacen a la organización inmediata del trabajo del docente. En ese sentido, tampoco estamos incorporando las graves consecuencias para los sistemas educativos suscitados por el abandono escolar ocasionado por la dificultad de acceso al aprendizaje por medios remotos.

¹⁷ De hecho, pasada la cuarentena persiste el llamado a desarrollar estrategias educativas digitales, en tanto los países de ingresos medios y bajos concentran la mayor parte de la población escolar altamente expuesta a riesgos producidos por el cambio climático (ciclones, sequías o inundaciones) que podrían ocasionar eventuales cierres futuros ante los cuales estas tecnologías serían necesarias (UNICEF, 2021a).

¹⁸ Un estado del arte extenso puede encontrarse en (Ali, Uppal y Gulliver, 2017).

Medidas de mitigación

Las consecuencias en términos de aprendizaje hicieron que durante el mismo curso de la pandemia los diferentes países tuvieran que implementar políticas para intentar paliar el impacto educativo. Nos interesa enfocar en ellas para observar qué aspectos del sistema educativo fueron afectados y si refieren al proceso inmediato de trabajo de los docentes.

Los países de ingresos bajos y medios fueron los que más tendieron a mitigar potenciales “pérdidas de aprendizaje” con medidas como la priorización de determinadas áreas del currículum o la extensión del ciclo lectivo, a diferencia de los de ingresos altos, donde estas políticas fueron mucho menos implementadas. En cambio, casi todos los países establecieron modificaciones en la política de evaluación a través de varias medidas: a) en términos de calendario escolar, la opción de reprogramar o posponer la fecha de exámenes fue la más extendida (entre 49 y 60% de los países, según el nivel educativo), por sobre las de, o bien, cancelarlos, o bien, introducir una modalidad alternativa (por ejemplo, a partir de las tareas de los estudiantes), b) establecer facilidades en su implementación, mayormente a través de la introducción de medidas adicionales de salud y seguridad, política que prevaleció en todos los grupos de países (entre 53% y 70% según el nivel) por sobre las de ajustar los contenidos o la modalidad, c) menos implementada que las anteriores fue la opción de cambiar criterios de graduación: entre 34 y 47% de los países (también según el nivel) lo hicieron, especialmente los de ingresos medio bajos.

En línea con esto, una vez que se fue retomando la reapertura de las escuelas, las políticas promovidas para la recuperación de aprendizajes fueron: a) afianzar el currículum, a través de comités que fijaran prioridades y decidieran qué materiales deberían ser idealmente enseñados y aprendidos en cada grado, b) la extensión del tiempo de clase, sea de la jornada escolar o del ciclo lectivo u ofreciendo escuela de verano, y c) la mejora en la eficiencia del aprendizaje en el aula, mediante diferentes medidas: agrupamiento de alumnos por nivel de dominio y no por edad, tutorías para pequeños grupos, inversión en paquetes pedagógicos estructurados o en programas de aprendizaje auto-guiados, en principio impresos y sin requerimientos tecnológicos si las condiciones para su acceso no estaban disponibles (UNESCO/ UNICEF/Banco Mundial, 2021, p. 36).

Como vimos más arriba, mayores diferencias entre los grupos de países se encontraron en las alternativas para ofrecer aprendizaje a distancia. En el retorno a la presencialidad, las modificaciones realizadas y promovidas, antes que en los soportes tecnológicos mismos estuvieron centradas en la incidencia sobre los contenidos a priorizar, su evaluación, la prolongación del tiempo escolar y la forma de organización de los grupos.

El proceso de trabajo de los docentes

Volvamos entonces a nuestra preocupación inicial, ¿qué diagnóstico deja la pandemia y sus efectos desde la mirada de estos organismos en relación con los docentes y la organización de su proceso de trabajo?

“La crisis reveló que, en la mayoría de los países, los docentes no estaban preparados para garantizar la continuidad del aprendizaje” (UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, 2021, p. 39). Por eso, para incidir en esta preparación a futuro, las propuestas giran en torno a que incorporen elementos en dos grandes campos.

Por un lado, una serie de “calificaciones organizativas y pedagógicas” que se juzgan necesarias para poder ajustar el currículum con el objetivo de recuperar aprendizajes (evaluaciones diagnósticas y formativas continuas de los alumnos, priorización de contenidos, planes de clase estructurados). Estas calificaciones se ubican en un marco más general de reforma curricular de largo plazo que “desde el punto de vista operativo, implica formar equipos de expertos en planes de estudio que puedan identificar los fundamentos, los prerrequisitos y los contenidos esenciales perdidos y, a continuación, elaborar materiales tales como objetivos de aprendizaje actualizados para cada asignatura y específicos para cada grado, guías del profesor y otros documentos curriculares [...] Los profesores deben recibir una orientación clara en forma de capacitación sobre el plan de estudios consolidado o priorizado. Por último, hay que procurar ajustar los contenidos de las futuras evaluaciones de aprendizaje para que estén en consonancia con lo que se enseña en la actualidad” (UNICEF/UNESCO/Banco Mundial, 2022, p. 18).

La apuesta vuelve a estar aquí en recursos nada innovadores ya señalados hace cuatro décadas por la teoría de la proletarianización: equipos de especialistas para adaptar contenidos, métodos, materiales, etc. a ser prescriptos a los docentes. No es un aspecto para nada desestimable pero no se encontraría aquí un elemento innovador. La contraposición entre especialistas y docentes forma parte del debate ya clásico respecto del proceso de trabajo en la enseñanza.

En un contexto donde no hay evidencias de que la educación presencial pueda ser reemplazada y donde el acceso a internet ha cobrado mayor difusión²⁰, más novedades podrían encontrarse en un segundo aspecto sobre el que se hace hincapié: la incorporación de pedagogías digitales y el uso de tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la eficacia del aprendizaje en línea e híbrido²¹.

Se afirma taxativamente que “la formación sobre el uso básico de plataformas digitales en línea no será suficiente” (UNESCO/UNICEF/Banco Mundial, 2021, p. 38), porque, además de alfabetización digital y de conocimientos para la utilización de sistemas a distancia, grupales y sincrónicos como videoconferencias o colaboración en tiempo real, se propone que los docentes incorporen “habilidades avanzadas” para adaptar contenidos y lecciones para ofrecer en línea, gestionar la atención de los estudiantes y mantener comprometida al aula remota, realizar evaluaciones y transmitir devoluciones a distancia, administrar el uso del tiempo, mediar relaciones y facilitar actividades, interacciones y debate, brindar apoyo y atención personalizada, entre otros.

Antes que una automatización, estas tecnologías se presentan en principio mediando un proceso de trabajo que no parece necesariamente más eficiente, y cuyas limitaciones sólo parecen ser compensadas (de ser posible) mediante una adaptación, o más bien, sobre-adaptación, de los docentes a ellas. Tal vez por eso, se cuidan de alertar que “el riesgo de burnout es real” (Banco Mundial, 2021, p. 39).

¹⁹ En cambio, en los de países altos ingresos fueron más comunes los cierres parciales: 20,4 semanas en promedio, mientras que en los de ingresos medio altos fueron 22,4, en los de ingresos medio bajos, 17,4 y en los bajos 12,4. En los países de ingresos altos, el promedio de semanas con cierre completo fue menos de la mitad del total (46%). En los de ingresos medio altos, medio bajos y bajos fueron respectivamente: 53%, 59% y 65% (UNESCO, 2022).

²⁰ Un panorama del crecimiento del acceso a internet en el mundo durante la pandemia puede encontrarse en (International Telecommunication Union, 2021).

²¹ Vale aclarar que los organismos no descuidan las referencias habituales a incidir en la remuneración, incentivos y condiciones laborales. No son ellas objeto de este artículo. En todo caso, van en el sentido de reafirmar que el control de ese proceso de trabajo busca ser afianzado a través de condiciones de disciplinamiento externo, en este caso vinculadas a la forma de contratación.

²² Tal vez por esta razón las clases virtuales sincrónicas hayan sido más aceptadas. Un estudio que abarcó a varios países del mundo mostraba que el 86% de los docentes que manifestaban mayor sensación de compromiso y de posibilidad de afrontar la enseñanza virtual habían utilizado esa modalidad, mientras que el 82% de los que expresaban la sensación contraria habían recurrido a la modalidad asincrónica (Jelinska & Paradowski, 2021).

²³ Una descripción de las diferentes formas que puede adoptar la educación en línea a distancia, sus funcionalidades posibles, las tareas esperadas por parte del docente y ejemplos de distintas plataformas puede encontrarse en (UNESCO, 2021).

²⁴ La IA y la educación no sólo tienen que ver con el desarrollo de programas de aprendizaje adaptativo u otras herramientas dirigidas a los estudiantes. También se trata de recopilar datos adecuados y analizarlos con algoritmos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, la toma de decisiones y la gestión, evaluación y seguimiento de la educación. Es

Sin embargo, la utilización de dispositivos digitales introduce una serie de procedimientos que implican efectivamente cambios en el proceso de trabajo, los cuales pueden generar las condiciones para transformaciones futuras, aun cuando todavía se organicen más bien como sucedáneo de la educación cara a cara.

¿Por qué? Señalamos al comienzo que las características que destacan a la modalidad digital respecto de las restantes alternativas de educación a distancia residen en que parecen suplir de mejor manera las condiciones de la educación presencial²². La forma que más se le asemeja son las clases dictadas por el docente en vivo mediante videoconferencia, y con modificaciones, la alternativa de clases pregrabadas por el mismo docente complementadas por tutorías a los estudiantes. Finalmente, el aprendizaje en base a plataformas, permite poner a disposición contenidos clasificados según asignatura y grado, además de funciones para gestionar las clases y la comunicación con y entre los estudiantes, como sustitución y extensión del aula tradicional en ausencia de la posibilidad de cumplir esas funciones en presencia²³.

En todas estas formas, en algún grado, el docente pierde el control sobre el ámbito, la interacción y la regulación externa sobre los estudiantes. Y al menos en estos aspectos, puede ocurrir que no necesariamente sea ganado por quien concibe y dirige de conjunto el aparato escolar, sino que debe ser trasladado al propio estudiante o a terceros (padres, familiares, etc.). En esto residen sus limitaciones y no su eficacia. Pero existe algo más. En el caso de las plataformas abre la posibilidad de pérdida de control sobre contenidos y organización del aprendizaje. No sólo en el sentido habitual postulado por la teoría de la proletarización en tanto son diseñadas, desarrolladas y administradas por gobiernos, organizaciones no gubernamentales o empresas. Lo novedoso es que permiten recopilar y sistematizar datos por parte de esos organismos públicos o privados. Y no sólo en términos del registro administrativo y de gestión que, digitalizado, refuerza el énfasis sobre los sistemas de información como dispositivo para la "rendición de cuentas", sino en cada uno de los aspectos en que las herramientas digitales funcionan como apoyo al dictado de clases: búsquedas, recursos compartidos, calendarios, foros, mensajes, correcciones, resultados de evaluaciones, etc.

En la utilización de plataformas digitales abre posibilidades de organizar y operar con grandes masas de información de una manera difícilmente imaginable en los no tan lejanos tiempos en que la única tecnología de soporte eran el papel y el pizarrón. Y con ello, la potencialidad de automatizar algunas operaciones.

En este marco se ubica el interés por el desarrollo de distintas aplicaciones de la inteligencia artificial (IA) al ámbito educativo, algunas de ellas ya existentes antes de la pandemia: contenidos personalizables a través de programas de aprendizaje adaptativo, diagnóstico de rastreo y seguimiento de trayectorias de alumnos, automatización de las calificaciones, entre otras. Sin embargo, muy pocos países parecen haberlas incorporado a la educación como respuesta a la cuarentena, no existen aún evidencias de presentar mejoras en los aprendizajes y las preocupaciones al respecto giran más bien en torno de la confidencialidad de los datos y las limitaciones éticas en su aplicación²⁴.

En este sentido tal vez debemos leer la advertencia acerca de que “el uso de plataformas en línea y sistemas de gestión del aprendizaje genera datos útiles que pueden aprovecharse para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (UNESCO/UNICEF/ Banco Mundial, 2021, p. 38)²⁵. Es un recordatorio de que, aunque los procesos en curso no implicasen una pérdida de control inmediato, sí pueden estar generando condiciones para su desarrollo potencial en un futuro.

Reflexiones finales y nuevas preguntas

Tal como preveían algunos pronósticos anteriores a la pandemia, a primera vista el proceso de trabajo en la enseñanza se ha mostrado resistente a ser modificado radicalmente hacia una mayor automatización. La cuarentena habilitó una experimentación a nivel mundial que al menos en el corto plazo no ha demostrado poder sustituir a la enseñanza presencial.

Claro que, entre las limitaciones para su desarrollo no hay que subestimar el grado en que se encontraban ausentes las condiciones para su implementación. Las estimaciones no incluyen información sobre el acceso de los docentes a la infraestructura tecnológica necesaria, pero en la mayoría de los países la población en edad escolar, o bien no contaba con dispositivos o conexión, o bien contaba con ellos de forma limitada sólo una parte de los hogares. En estas circunstancias intentaron ser aplicadas otras modalidades a distancia, como la televisión o la radio, que no cuentan con las mismas potencialidades de interacción que las digitales. Obviamente la enseñanza virtual no se agota en la disponibilidad de tecnología, pero su ausencia ya establece límites concretos para su desarrollo.

Fue en los países de capitalismo avanzado donde se encontraron mayores condiciones para su implementación y aun así se registraron impactos negativos en el aprendizaje de los alumnos. Aunque esa pérdida pueda ser estimada como más restringida y más moderada respecto de las sufridas por los restantes países, fue precisamente en las sociedades en mejor situación para encarar la enseñanza virtual donde más rápidamente tendió a volverse a la educación presencial. Parecería un error entonces atribuir este retorno exclusivamente a la carencia de dispositivos informáticos por parte de docentes y estudiantes.

De todas formas, es difícil aislar estos desarrollos de las condiciones en que se produjo. La pandemia impuso un estado de emergencia mundial, con riesgos inmediatos para la vida, la salud y la subsistencia, y la ansiedad consecuente para la población. Si bien la presencia de adultos en los hogares, en los casos en que pudieran cumplir también la cuarentena y contaran con disponibilidad de tiempo y recursos, pudo operar como condición para el acompañamiento de los niños, no es esperable que esto ocurra en condiciones normales²⁶. Si esta función activa como tutores tuviera que ser fijada de alguna manera implicaría un costo que tampoco demostraría claramente las ventajas de la educación virtual. En todo caso, que las barreras en el desarrollo de la educación remota digital ya vinieran siendo consideradas desde antes de la pandemia puede ser un indicador de que los obstáculos que encontró no fueron fruto exclusivo de esa situación excepcional y que incluso ese contexto las haya multiplicado.

generalmente reconocido que la minería de datos y la IA tienen el potencial de mejorar la educación, la gestión y la evaluación del aprendizaje, pero esta “datificación” también puede conllevar sus propios desafíos. Los riesgos relacionados con el uso de macrodatos [big data] y algoritmos no deben ignorarse, a la par que deben garantizarse la privacidad, la seguridad, la confianza y los derechos fundamentales de alumnos, profesores y familias” (UNESCO, 2022b, p. 6). Al menos a diciembre de 2021 se informaba la aplicación oficial de este tipo de herramientas en solo cinco países como respuesta para apoyar los aprendizajes ante el cierre de escuelas por la pandemia.

²⁵ Desde una perspectiva diferente, la propia Internacional de la Educación, organización que agrupa a sindicatos docentes de todo el mundo, ha señalado la pandemia como un laboratorio para tendencias previas, particularmente para la comercialización y privatización de la educación a partir de la incidencia de empresas tecnológicas (que ofrecen plataformas virtuales y recursos en línea, pero

también, tecnologías basadas en inteligencia artificial para aprendizaje y monitoreo de disciplina de los alumnos) y a la promoción del acceso a dispositivos por parte de gobiernos y organizaciones internacionales.

Sin embargo, mucho menos énfasis se ha puesto en la posibilidad de la ciencia de datos en relación con la capacidad de controlar, almacenar y analizar las acciones de alumnos, docentes y resultados. En todo caso, se plantea el problema de su mal uso derivado de la propiedad por parte de las empresas y la falta de regulación (software defectuoso, confidencialidad, consentimiento, etc.) antes que de control del proceso de trabajo. (Williamson y Hogan, 2020).

²⁶ Aun cuando fuera posible, más allá del contexto pandémico, un desarrollo que permitiera derivar la educación a los hogares vía digitalización, no queda del todo claro hasta qué punto sería un avance. En las condiciones actuales no puede desestimarse que concluya actuando como una socialización aparente vehiculizando un regreso parcial a formas domésticas y particulares de educación.

El balance más inmediato indica que no solo parecen no haber promovido una mayor productividad a menor costo, sino que implicaron un mayor desgaste para el conjunto de quienes participan en el proceso educativo, entre ellos los docentes, y sin poder garantizar un resultado comparable con el de la educación presencial. Esto obligó no sólo a regresar a la “viejas” formas escolares, sino a una serie de medidas de mitigación posteriores, entre las cuales se promovieron especialmente la extensión del tiempo de clase, la selección de contenidos prioritarios en el plan de estudio y la reorganización de cursos para potenciar la aplicación de paquetes pedagógicos prediseñados.

Estas políticas suponen o bien la prolongación de la misma modalidad de trabajo presencial a través de modificaciones de espacios y tiempos escolares o bien incidir sobre ella mediante el control externo vía la intervención en el diseño de planes de estudios, contenidos y materiales a través de especialistas. Siguen correspondiendo a la denominada subordinación “formal” del trabajo al capital, donde el proceso se vuelve más ordenado, vigilado, etc. pero aún sin transformarse “realmente” sus bases previas²⁷. De allí que en el horizonte a corto plazo de las previsiones no aparezca una sustitución por automatización, sin mencionar el problema de reemplazar el complejo conjunto de funciones de sostén material y disciplinamiento social que cumple el aparato escolar y que no se agota en la tarea inmediata de los docentes. En todo caso, estos elementos deberían ser contemplados en un análisis sobre las posibilidades reales del capitalismo de transformar a la escuela tal como la venimos conociendo.

Dentro de este marco es que se insiste en que los docentes se formen en el uso de herramientas y pedagogías digitales, donde una diversidad de tareas desglosables intenta, o bien resemlar y complementar la educación presencial, o bien suplirla cuando no es practicable, mediante procesos con recursos, en el mejor de los casos, aparentemente similares, pero más mediados. En este aspecto, más que un desarrollo radical en la subordinación del trabajo, parece por el momento poner de manifiesto sus límites. Sin embargo, con la introducción de la plataforma virtual y sus funciones, lo que aparenta una simple mediación genera en realidad la oportunidad de acumulación de datos en manos de estados y empresas privadas y las posibilidades de su análisis mediante la aplicación de inteligencia artificial, el diseño de herramientas que avancen en cierta automatización de algunas tareas y eventualmente, abran paso hacia un cambio cualitativo en el proceso de trabajo en la enseñanza.

Por eso, las consecuencias de la cuarentena escolar no se agotan seguramente en los fenómenos aquí analizados. Una situación caracterizada como de crisis educativa en la que ya existen diversos desarrollos tecnológicos es un terreno fértil para que el capitalismo continúe su experimentación. Son esas condiciones las que generan potencialidades de un desarrollo con mayor profundidad que pueda traernos novedades a futuro.

¿Hasta qué punto los formatos digitales se extenderán y consolidarán nuevas tareas, lograrán transformar radicalmente el proceso de trabajo y supondrán una pérdida de control (y no solo un mayor desgaste)? ¿El desglose de distintas tareas específicas supondrá una descomposición y división técnica novedosa del oficio docente en otras tantas funciones abordables por algoritmos computacionales que permitan el desarrollo de diferentes grados de automatización para cada una de ellas? En fin, si

el proceso de trabajo en la enseñanza avanzará hacia un cambio radical y a una subordinación real al régimen propio del capital o si seguirá manifestando las resistencias que lo han mantenido relativamente intacto desde las primeras anticipaciones de su proletarización, en eso se resumen las preguntas que quedan abiertas.

²⁷ La distinción entre subordinación formal y real se encuentra en (Marx, 1997). Hemos intentado aplicarla en la enseñanza en Donaire (2012).

Bibliografía

- Ali, S., Uppal, M., & Gulliver, S. (2017). *A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers*. Information, Technology and People, 1(31), 156-180. <https://centaur.reading.ac.uk/70274/1e>
- Banco Mundial. (2016). *Digital Dividends. World Development Report*.
- Banco Mundial. (2019). *Ending learning poverty: what will it take?*
- Banco Mundial. (2021). *Remote Learning during COVID-19: Lessons from today, principles for tomorrow*. Washington DC.
- Banco Mundial. (2022). *World Bank Country and Lending Groups*. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>
- Banco Mundial, UNESCO, UNICEF et al. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*.
- Benanav, A. (2021). *La automatización y el futuro del trabajo*. Tráfica de sueños.
- Braverman, H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. Nuestro Tiempo.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Derber, C. (1982). *Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism*. G. K. Hall and Co.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI, ¿empobrecidos o proletarizados?*. Siglo XXI.
- Donaire, R. (2020). *Cuarentena escolar y automatización del trabajo docente*. Olhares, 8(2), 147-157. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10809>
- Frey, C. B., & Osborne, M. (2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?* University of Oxford.
- Hadel, M. J. (2022). *Growth trends for selected occupations considered at risk from automation*. US Bureau of Labor Statistics. Monthly Labor Review. <https://www.bls.gov/opub/mlr/2022/article/growth-trends-for-selected-occupations-considered-at-risk-from-automation.htm>
- Jeinska, M., & Paradowski, M. (2021). *Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective*. Online Learning Journal, 1(25), 303-328. DOI: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
- Jimenez Jaen, M. (1988). *Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización*. Revista de Educación (285), 231-245.
- Lawn, M., & Ozga, J. (1988). *¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores*. Revista de Educación (285), 191-215.
- Manyika, J. E. (2017). *Jobs lost, jobs gain. Workforce transitions in a time of automation*. McKinsey Global Institute.
- Marx, K. (1997). *El Capital*. Libro I. Capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción. Siglo XXI.
- Programa Mundial de Alimentos. (2022). *Global monitoring of school meals during Covid19 school closures*. Recuperado el 1° de noviembre <https://cdn.wfp.org/2020/school-feeding-map/>

Silver, B. (2021). *La (re)formación de la clase obrera*. Jacobin América Latina, 112-116.

UNESCO. (26 de marzo de 2020). *La UNESCO agrupa a las organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado en una amplia coalición para asegurar que #LaEducaciónContinúa*. <https://web.archive.unesco.org/web/20220626144716/https://es.unesco.org/news/unesco-agrupa-organizaciones-internacionales-sociedad-civil-y-sector-privado-amplia-coalicion>

UNESCO. (21 de abril de 2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>

UNESCO. (2022a). *Statistics UIS Database*. Recuperado el 17 de noviembre de 2022, de <http://data.uis.unesco.org/>

UNESCO. (2022b). *International Forum on AI and Education: Ensuring AI as a Common Good to Transform Education*.

UNESCO/UNICEF/Banco Mundial. (2021). *The state of global education crisis: a path to recovery*.

UNESCO/UNICEF/Banco Mundial/OCDE. (2021). *What's next? Lessons on education recovery findings on a survey of Ministries of Education amid the Covid-19 pandemic*.

UNICEF. (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures?: A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*.

UNICEF. (2021a). *Reopening with resilience: lessons from remote learning during COVID-19*.

UNICEF. (2021b). *Ensuring equal access to education in future crises: Findings of the New Remote Learning Readiness Index*.

UNICEF/UNESCO/Banco Mundial. (2022). *Where are we on education recovery?*

UNICEF/Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2020). *How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic*.

Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2021). *Measuring digital development. Facts and figures*.

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización de la educación en el contexto de la COVID-19*. *Internacional de la Educación*.

Ricardo Donaire Es Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología, Universidad de Buenos Aires. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Programa de Investigación del Movimiento de la Sociedad Argentina. Profesor en la Maestría de Gestión y Política Educativa de la Universidad Nacional de Luján. Argentina.

Dispositivos didácticos virtuales en la pandemia.

El uso de tecnologías populares para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en el IFDC Bariloche

Lidia Arismendi¹, Agustina Bussi², Daniela Gutierrez³ y Dante Bridier⁴

Recibido:
3 de marzo de 2022
Aceptado:
10 de marzo de 2023

¹ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
 <https://orcid.org/0000-0001-9651-1822>
Correo electrónico: lilarismendi@gmail.com

² Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
Correo electrónico: agus.bussi@gmail.com

³ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
 <https://orcid.org/0000-0001-8180-8308>
Correo electrónico: danielagutierrezbariloche@gmail.com

⁴ Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
 <https://orcid.org/0009-0002-8923-8471>
Correo electrónico: dbridier@gmail.com

Resumen

Durante el año 2020, inmerso en el contexto de incertidumbre y crisis sanitaria propio del comienzo de la pandemia, el Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche (IFDC Bariloche), se vio obligado —al igual que toda la sociedad— a habitar compulsivamente la virtualidad. Desde ese “nuevo espacio” logró sostener las propuestas formativas, valiéndose de las tecnologías disponibles y de estrategias velozmente desarrolladas.

Los equipos docentes configuraron dispositivos didácticos adaptando sus propuestas al medio virtual, con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica para sus estudiantes, quienes se encontraban mayormente en medio de situaciones complejas —sanitarias, económicas, familiares, entre otras— agravadas en muchos casos por la falta de dispositivos digitales y/o escasa conectividad.

La intención de esta investigación educativa, que abarca el período 2020-2021 y que continúa en desarrollo, es contribuir a una lectura que retroalimente la formación docente en la pospandemia a partir de las construcciones que, si bien aceleradas y compulsivas, permitieron pensar y diseñar nuevas formas de enseñanza en la educación superior. Para ello relevamos los principales dispositivos didácticos

Palabras clave:
*Formación Docente; Pandemia;
Tecnologías populares;
Dispositivos didácticos.*



desarrollados en contexto de pandemia y las estrategias didácticas que se abordaron para sostener el vínculo pedagógico, garantizar la formación docente y brindar continuidad pedagógica a la formación docente.

Introducción

Durante el año 2020 toda la acción del sistema educativo —lo que incluye la formación docente desarrollada por los institutos de formación continua de Río Negro— se desarrolló con el esfuerzo, la creatividad y la dedicación de muchísimos docentes a lo largo de todo el territorio jurisdiccional. En particular, las propuestas alojadas en plataformas virtuales nacionales o provinciales, acompañadas por el uso de *WhatsApp* y los encuentros sincrónicos a través de plataformas en línea, configuraron en gran medida los dispositivos didácticos en torno a una educación remota. La misma tuvo que desenvolverse abruptamente para asegurar la continuidad pedagógica en la formación docente. En este tiempo se desarrollaron propuestas educativas que implicaron mucha creatividad y compromiso en la implementación de diferentes formas de comunicación para sostener las trayectorias de estudiantes con limitada o escasa conectividad, la falta de computadoras adecuadas en sus hogares y el aislamiento social impuesto por el COVID 19.

¿Cuáles fueron los dispositivos didácticos construidos en el año 2020 para garantizar la continuidad pedagógica en el IFDC Bariloche? ¿Cómo fueron abordadas las estrategias didácticas en el marco de los profesorados? La investigación propuesta se focaliza en el vínculo pedagógico construido en el marco de esta situación de emergencia sanitaria. Se desarrolla a partir de una metodología exploratoria y descriptiva, de diseño mixto. Por una parte, se analizan datos arrojados por la plataforma de los profesorados de Educación Primaria, Educación Especial y Educación Inicial y por otra, se efectúa un análisis documental de las respectivas carreras. Estas contribuciones se proponen retroalimentar la mirada pedagógica de lo transitado en tiempos de pandemia en el IFDC Bariloche y enriquecer las lecturas sobre las nuevas formas de enseñanza en la formación de formadores.

En el desarrollo del presente trabajo nos proponemos recorrer los siguientes apartados: a) la formación docente en pandemia: contextualización; b) Las tecnologías populares y el vínculo pedagógico; c) Dispositivos didácticos. Entramados en cambios; d) Dispositivos didácticos. Crisis e incertidumbre. Finalmente abordamos algunas reflexiones acerca de un tiempo de incertidumbre y sus proyecciones en la presencialidad plena.

a) La formación docente en pandemia: contextualización

El escenario de enseñanza en pandemia es inédito en la historia de la educación moderna. No existen experiencias educativas similares en que una enfermedad afecte al mundo de forma global e imponga al sistema educativo una experiencia que atravesase todos los niveles y modalidades de manera integral, provocando cambios en la enseñanza debido a la necesaria “no presencialidad”. Los cuadernos, las carpetas, los lápices, las tizas y los pizarrones se transformaron en pantallas, aplicaciones y plataformas digitales. La enseñanza remota —que recibió el mote de

“enseñanza virtual” por definiciones de época— resultó ser un cambio drástico y no planificado que debieron asumir las instituciones y, particularmente en lo que aquí nos convoca, los institutos de formación docente.

La proyección de la situación sanitaria llevó a analizar e implementar nuevos formatos y dispositivos con diversos alcances y resultados. ¿Cómo hubiese sido posible anticipar esta situación? Nuevas prácticas se fueron construyendo sobre la marcha, haciendo ajustes y reajustes que permitieran enseñar en tiempos difíciles y dinámicos. Esto produjo el desarrollo de un conjunto enorme de producciones en soporte digital, la toma de decisiones pedagógico-didácticas para gestionar la enseñanza remota y su correlato en las decisiones político-institucionales que habilitaran nuevas prácticas de enseñar en la formación docente.

A fin de contar con un repositorio de recursos que acompañase la toma de decisiones pedagógico y didácticas y a la construcción de orientaciones y estrategias de acompañamiento para nuestra y otras instituciones de formación docente, sostenemos que se hace necesario relevar y sistematizar los dispositivos didácticos que se pusieron en juego para afrontar la enseñanza remota.

Al rastrear los orígenes y/o antecedentes de la enseñanza remota en el sistema educativo argentino, las prácticas docentes entramadas con las tecnologías digitales, encontramos que vienen siendo un desafío que data de largo tiempo. En este sentido, hubo intentos de gran envergadura para acercarnos a la denominada Educación del Siglo XXI, promovida en diversos documentos internacionales, de la mano de habilidades digitales para las nuevas generaciones. En nuestro país, el Programa Conectar Igualdad (2005-2015) trajo aparejado avances en este sentido, y dejó instalado en muchas instituciones educativas ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012). La pandemia hizo notoria la interrupción de programas como este y aceleró aún más un proceso complejo, con idas y vueltas, en relación a la alfabetización en el marco de la cultura digital, la actualización docente y la gestión en las instituciones en torno a las tecnologías educativas.

En línea con el planteo nacional, refrendado por la jurisdicción provincial, el Consejo Directivo del IFDC Bariloche¹ estableció por disposición N° 20/2020 para el calendario académico, *“implementar a partir del 1° de abril y hasta que las autoridades nacionales y provinciales reinicien las actividades presenciales en todos los establecimientos educativos, un trayecto con modalidad virtual”*. En otras palabras, el profesorado debió abocarse a configurar una propuesta político, pedagógica y didáctica actualizada y pensada para el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio para la virtualidad. Esto significó, también, diseñar propuestas en soportes digitales que contemplaran la posibilidad de ser publicadas y/o distribuidas en diversos lenguajes y formatos que permitieran a estudiantes con distintas situaciones de conectividad, acceder desde distintos dispositivos tecnológicos.

b) Las tecnologías populares y el vínculo pedagógico

El vínculo pedagógico es aquel que se genera entre los diferentes actores que tienen como objetivo común el aprendizaje. El advenimiento de la virtualidad alteró los modos de dar continuidad a los vínculos y propició espacios de reflexión en torno a su construcción. Para que esto sea posible, resulta significativo conocer al “otro”, ese otro con quien se construirá la relación (Muñoz Morán, 2017). En la presencialidad están dadas las condiciones para conocer a ese “otro” educativo desde el encuentro

cara a cara, la mirada compartida, el diálogo grupal y el acercamiento a los saberes previos. Antes del COVID-19, docentes y estudiantes nos encontrábamos en un pasillo, nos sentábamos en un grupo de trabajo e incluso compartíamos un café.

Las estrategias para generar ese encuentro eran diversas, pero todas consistían en un espacio cercano, compartido, favorecedor de ambientes para el aprendizaje donde los participantes pudieran aprender y ser escuchados. ¿Qué sucedió en la pandemia? ¿Cómo lograron sostenerse o reconstruirse estos espacios en la virtualidad?

Durante el 2020 se construyeron distintos dispositivos virtuales, fundamentalmente pensados para la educación remota y la continuidad pedagógica. Docentes y estudiantes exploraron otras formas de vincularse a través del campus virtual como plataforma universal, acompañada por el correo electrónico, los servicios de mensajería instantánea y de videoconferencia. Todos ellos conformaron un escenario alterado (Maggio, 2021) para generar comunidad, experiencias y aprendizajes diversos.

En este sentido planteamos los siguientes interrogantes: ¿cómo se promueve el diálogo docente-estudiante en los espacios virtuales? ¿Cómo se analiza la participación? ¿Qué consideraciones quedan de lado o cuáles se focalizan cuando habilitamos un medio u otro para el diálogo y el encuentro virtual? ¿Cómo recoger evidencias de aprendizajes que permitan la evaluación y la acreditación?

Las respuestas a estos interrogantes ameritan un análisis y sistematización. Para ello, nos valemos de la distinción que existe entre las tecnologías específicas y las tecnologías populares (Expósito & Marsollier, 2020). Las primeras requieren un conocimiento previo del entorno y de la disciplina a la que prestan servicio. Las otras, de uso masivo e intuitivo, no requieren conocimientos específicos sino que están disponibles y forman parte de las actividades cotidianas de los usuarios. Dentro de las tecnologías específicas podemos incluir a los campus virtuales, los sistemas de videoconferencia y los blogs. Mientras que en la categoría de tecnologías populares incluimos la mensajería instantánea en especial *Whatsapp*, las redes sociales y los objetos de tendencia cultural que le son propios.

A partir de esta distinción nos preguntamos: ¿qué tecnologías resultan más pertinentes para favorecer el vínculo pedagógico? ¿Habilitan un espacio que favorezca la inclusión? ¿Facilitan que toda la comunidad se sienta escuchada en los espacios virtuales? ¿Es similar el sentir docente con el sentir estudiantil?

La plataforma sobre la cual funciona el campus virtual del IFDC Bariloche brinda automáticamente un conjunto de datos cuantitativos que posibilitan un análisis a priori. Al relevar el uso de las aulas virtuales en el año 2019, observamos que, aún contando la posibilidad de acceder a un aula virtual, menos del 40% de los espacios curriculares hacían uso de ella. Podemos suponer que antes de la pandemia, las aulas virtuales no eran consideradas el medio elegido para favorecer la construcción del vínculo pedagógico.

En contraste, durante el 2020 el uso de las aulas virtuales resultó indispensable, masivo y obligatorio. La plataforma se transformó en el canal privilegiado para sostener la comunicación formal y desarrollar las propuestas de enseñanza. Incluso, prevaleció sobre otras tecnologías consideradas populares, volviéndose, en algunos casos, el único canal reconocido.

Cuadro: Uso del Campus Virtual 2019 - 2020.

| Análisis de uso del campus virtual del IFDC 2019 | Cantidad de espacios curriculares según los diseños curriculares vigentes | Cantidad de aulas virtuales utilizadas durante 2019 | Cantidad de aulas virtuales utilizadas durante 2020 |
|---|---|---|---|
| P.E. Primaria | 36 | 25 | 36 |
| P.E. Inicial | 39 | 9 | 39 |
| Porcentaje de espacios curriculares con aulas virtuales activas | 37 | 10 | 37 |
| | — | 39,83 % | 100 % |

Fuente: elaboración propia

c) Dispositivos didácticos. Entramados de cambios

Abordamos el concepto de dispositivo desde diferentes perspectivas teóricas. El diccionario de la Real Academia Española (2022) lo define como “lo que dispone; mecanismo o artificio para producir una acción prevista; organización para acometer una acción”. Justamente, en nuestra acción cotidiana, los educadores, diseñamos mecanismos que organizan la enseñanza y disponen un ambiente propicio para aprender. Partimos de esta definición básica para acercarnos a los aportes teóricos que problematizan el concepto, sobre todo desde las particularidades respecto a lo filosófico, lo político y lo pedagógico-didáctico. Estos marcos teóricos, de amplia presencia y discusión en lo que podemos llamar la pre-pandemia, resurgen y generan transformaciones en los dispositivos didácticos desarrollados en la virtualidad.

Desde una perspectiva filosófica, recuperando los aportes de distintos autores que profundizan la obra de Michel Foucault (García Fanlo, 2011; Vega, 2017; Grinberg, 2015), entendemos a los dispositivos como el conjunto de discursos, decisiones reglamentarias y proposiciones filosóficas y morales que, a partir de lo dicho y lo no dicho, se establece una red de vinculaciones al interior de la cual se configuran relaciones de poder, cuya función estratégica dominante es la manipulación de fuerzas. Desde esta perspectiva, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a uno o más límites del saber que lo configuran. Pensar en el concepto de dispositivo y en las configuraciones de poder que este implica, nos permite recordar que los escenarios virtuales no están exentos de las luchas de poder y reflexionar sobre cómo se inscribe la práctica remota desde esta perspectiva en el contexto de pandemia.

Por su parte, existe también una relación entre lo humano y los dispositivos (García Fanlo, 2011) donde estos no pueden verse ni existir por separado sino que el sujeto resulta de esa relación, de tal forma, que cada momento histórico produce distintos tipos de subjetividades. Durante este tiempo excepcional, las instituciones educativas ingresaron de una manera diferente a los hogares de sus estudiantes.

Ese espacio privado, familiar e íntimo se vió interrumpido por horas de estudio, encuentros vía *Zoom* o *Meet* y por mensajes y grupos de *WhatsApp*. Lo público y lo privado tienden a desdibujar sus fronteras y se establecen nuevas relaciones, reconfigurando el hogar y la escuela con nuevos tiempos, espacios y formas de enseñar y de aprender impensadas hace años atrás (Bridier y Gutierrez, 2021).

Este nuevo escenario, nos obliga a pensar los dispositivos didácticos propuestos para la presencialidad, que tambalean ante la irrupción de la pandemia y generan múltiples intersticios. Se impone una amplia revisión de la dimensión normativa, que encuadre los acuerdos políticos pedagógicos necesarios y permita repensar las prácticas y sus rituales y supuestos que se ponen en juego en la virtualidad.

En este sentido, es necesario recordar que los dispositivos didácticos son susceptibles al cambio a lo largo del tiempo y se transforman para dar respuesta tanto al entramado de relaciones propias de la formación, como a los fenómenos externos que los atraviesan. En este interjuego, la formación se va reconfigurando, reconstruyendo y cargando de nuevos sentidos (Anijovich, 2014). Pero, la evolución exponencial de la tecnología ocurre a un ritmo diferente a los cambios educativos. La llegada de esta crisis alteró la inercia de las instituciones imponiendo prácticas remotas que dieron lugar a una reconfiguración vertiginosa de los dispositivos didácticos.

Este nuevo escenario, donde lo tecnológico y las culturas emergentes atraviesan la formación, plantea potentes interrogantes necesarios de esclarecer a través de la investigación educativa: ¿alcanza con replicar o traducir la experiencia presencial en un entorno virtual? ¿Cuáles son las configuraciones necesarias que transformen los dispositivos didácticos para abordar la formación en la virtualidad? ¿Existe una aceleración de las transformaciones educativas o, por el contrario, crece el deseo de regresar hacia prácticas más conocidas? ¿Es posible pensar la formación docente en escenarios híbridos o resulta indispensable la presencialidad plena para formarse como formadores?

d) Dispositivos didácticos. Crisis e incertidumbres.

La pandemia, además de sacudir e irrumpir sobre aquello que estaba fuertemente arraigado, trajo aparejada incertidumbres, desorientaciones y desencuentros. Pero también planteó nuevas posibilidades y formas de enseñar impensadas hace un tiempo atrás. Algunas propuestas se venían gestando con anterioridad aunque recién ahora comenzamos a pensarlas y nombrarlas (Gimenez, 2021). De hecho, en las últimas décadas la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos (Siemens, 2004), aunque la escuela siempre halló modos y formas de resistirla. Sin embargo, fue la disponibilidad tecnológica existente, la que permitió explorar nuevas maneras de enseñar, brindar una continuidad pedagógica y resignificar la enseñanza.

Reconocemos y ponemos de relieve que aquí hay una deuda social que debe ser saldada. No todos los estudiantes tuvieron las mismas posibilidades de acceso y de conexión. Nos falta aún un largo proceso para construir y generar como sociedad la equidad de derechos emergentes como el derecho a la conectividad, la alfabetización en el marco de la cultura digital y el derecho al acceso a las tecnologías digitales. Entendemos que la institución educativa ayuda a curar heridas sociales y

tiene como horizonte la igualdad de posibilidades (Kaplan, 2020) en ese estar, sostener y acompañar. La escuela, aún en este contexto inédito, es constructora de lazos sociales, de subjetividades, organizadora de los tiempos familiares y de la vida cotidiana.

Este tiempo de crisis y lucha dará paso a nuevas configuraciones. Para analizarlas, podemos centrarnos en la tecnología organizacional (Sancho, 1998) que no solo considera lo digital como tecnológico, sino que identifica diferentes estrategias utilizadas en las prácticas de enseñanza presenciales, como la distribución de los pupitres, la ubicación de la pizarra, los horarios de ingreso y salida, la asistencia a una única aula por vez, la participación en actividades centralizadas en un único horario, entre otras. Identificamos a estas configuraciones como dispositivos didácticos pensados para otro momento histórico –la presencialidad–, que ha ido sosteniéndose con el paso del tiempo sin acompañar los avances de las nuevas tecnologías. El cambio de escenario nos invita a reflexionar acerca de las nuevas alternativas que nos ofrecen las tecnologías digitales y los entornos virtuales, como un cruce de coordenadas entre agrupamientos, tiempos y espacios que se transforman para acontecer nuevas formas. ¿Cómo podemos modificar la lógica histórica de un espacio curricular: la lógica de presencialidad, de espacialidad, de un “mismo” tiempo y lugar para aprender juntos?

En el caso del IFDC Bariloche se planteó la necesidad del diseño de esquemas alternativos y/o complementarios para el dictado de clases remotas. Miramos “las nuevas prácticas” como fuente de interrogantes que nos invitan a interpretar, entender y crear en la formación docente. Las propuestas desarrolladas implicaron una traducción no solo de formato sino de lenguaje. El desafío ha sido generar caminos metodológicos para que los contenidos disciplinares promuevan un aprendizaje genuino en la virtualidad. En tal sentido, Edith Litwin (2009) proponía una construcción dialéctica entre la teoría y la práctica educativa que en este tiempo histórico ha sido vertiginosa. Apremia un análisis entre los profesores, estudiantes y personal no docente y comunidad en general para dotar a estas prácticas de nuevos sentidos y saberes. En otros términos, la pandemia debe llevarnos hacia la revisión de nuestras prácticas y a generar transformaciones pedagógicas y didácticas. Tal como sostiene Cristobal Cobo (2020), la transición no es automática ni tiene relación con incorporar más tecnología, sino que se vincula con un proceso capaz de integrar lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico.

Reflexiones para un tiempo de incertidumbre

La pandemia trajo consigo la necesidad de replantear las prácticas de enseñanza, transformándolas en lo que hemos denominado “prácticas remotas”. Nuestras prácticas prepandémicas se caracterizaban por ser históricas, estructuradas y muy arraigadas tanto en las instituciones educativas como en la comunidad en su conjunto. Las transformaciones ocurridas en 2020 tensionan nuestras concepciones de tiempo y espacio, de currículum y contenido, de vínculos y continuidad pedagógica. En este contexto, surgieron diversas problemáticas originadas en la diversidad y complejidad de intereses de la vida personal y académica de docentes, estudiantes y sus familias, que resultaron ser invadidos en sus espacios y tiempos públicos y privados. De este modo fue imperioso abordar la enseñanza desde la complejidad. A partir de este tiempo inédito y colmado de inseguridades donde

cada uno de nosotros fue interpelado por la incertidumbre y temores, también nació la esperanza de pensar y pensarnos desde otros lugares posibles, dando paso a otras formas de enseñar y dar lugar a la continuidad pedagógica. Fuimos motivados y teníamos como propósito diseñar propuestas de enseñanza mediadas por las tecnologías que atendieran no solo la emergencia, sino también a la diversidad y a la inclusión educativa.

Acercándonos a un cierre preliminar, recuperamos en la voz de Mariana Maggio (2020) la necesidad de seguir pensando en tiempos de postpandemia, abiertos a la posibilidad de aprender colectivamente:

“El modo que tenemos para aprender de esta situación excepcional es analizar las prácticas que estamos implementando. Esto pone en tensión la tradición que se enfoca en los procesos de planificación. Las circunstancias nos empujaron a actuar, pero es necesario mirar lo que hicimos, reconstruirlo críticamente, aprender de eso y llevar adelante prácticas mejoradas” (Op. cit., p. 5).

Como educadores, nos asumimos autores de prácticas remotas, diseñando distintas propuestas en un territorio virtual de cuya existencia sabíamos pero no concebíamos ni propio ni propicio para la enseñanza. Sin embargo, hemos sido autores centrales en estas nuevas maneras de entender la enseñanza, buscando nuevos sentidos, estrategias, dinámicas y dispositivos que permitan ampliar, sostener y acompañar. En algunos casos hemos creado y diseñado estas nuevas formas de ser y estar en las instituciones, para que sigan siendo un lugar posible de habitar.

Desde el paradigma de la educación como derecho, tuvimos que pensar más que nunca la práctica en contexto, ya que no estuvieron presentes la tiza y el pizarrón. Fuimos testigos y partícipes de una reconfiguración de la educación. Se hizo visible el uso de computadoras como herramientas comunicativas que reemplazaron los cuadernos de comunicaciones. Nos preguntamos, analizado una y otra vez estos fenómenos: ¿cómo se transformará el encuentro presencial a partir de estas prácticas remotas?

El aula se volvió permeable y ubicua, ampliándose hasta los hogares de nuestros estudiantes. La planificación se volvió colectiva y en ella se plasmó un entramado de voces buscando sentidos más globales, a la espera de indicios que visibilizaran la presencia de nuestros estudiantes aprendiendo del otro lado de la pantalla, y nosotros enseñando en clases virtuales, sosteniendo los vínculos afectivos y pedagógicos, que parecían indefinidos, borrosos y necesarios de reconstruir a partir de una conexión tecnológica.

Indudablemente, este nuevo escenario ha dejado huellas en los trayectos formativos de estudiantes y educadores, a la vez que en el conjunto del sistema educativo. Esto nos moviliza a indagar y reflexionar acerca de aquello que se configurará como permanencias a partir de lo acontecido, de lo construido colectivamente y su influencia en las prácticas educativas. Nos despierta curiosidad e interrogantes que se abren a nuevas formas y entramados, que seguirán estando presente de forma dinámica y compleja, entendiendo que la enseñanza se desarrolla en contextos singulares y en constante transformación.

Podríamos concluir que fuimos y seremos generadores de distintas instancias de trabajo, con el propósito de problematizar y diseñar propuestas de enseñanza mediadas por las tecnologías, donde podamos aprender de manera colectiva. El relevamiento, la reflexión y el análisis de estas instancias son parte inherente de los procesos evaluativos que ponen en tensión, retroalimentan y dan sentido a nuestras prácticas de enseñanza, argumentadas desde la justicia curricular, tan necesaria para la proyección de futuros posibles.

Bibliografía

- Bridier, Dante, y Gutierrez, Daniela. (2021). *La planificación en la bimodalidad: Entre lo público y lo privado [Clase 1, Materiales y recursos para generar propuestas de enseñanza]*. En Repensar las prácticas de la Educación Inicial. Formación Permanente.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Expósito, Christian y Marsollier, Roxana (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*. Educación y Humanismo. 22(39), 1-22. <https://shortest.link/S4U>
- García Fanlo, Luis (2011). *¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben*. Aparte Rei, Revista de Filosofía. En: <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/fanlo74-1.pdf>
- Gimenez, José (2021). *La culpa la tiene el virus. El devenir del enseñar y el aprender en contexto de pandemia*. Medium. En: <https://jossegmnz.medium.com/la-culpa-la-tiene-el-virus-f67bd31d2762>
- Grinberg, Silvia (2015). *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas*. Propuesta Educativa, Vol. 24 (43), pp. 123-130. FLACSO Argentina.
- Kaplan, Carina. (2020). *La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia*. Suteba. En: https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg
- Litwin, Edith. (2003). *Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación*. Entrevista en Colección Educ.ar. En: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/nuevas_tecnologias/entrevista_edith_litwin.html
- Maggio, Mariana (2012) *Enriquecer la enseñanza. Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós.
- Maggio, Mariana (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. UNICEF.
- Maggio, Mariana (2021) *Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familia*. Editorial Paidós.
- Moravec, John (2015). *Manifiesto 15*. En: <https://manifiesto15.org/es/>
- Muñoz Morán, Cristina. (2017). *Sobre necesidad de repensar la educación desde el vínculo pedagógico*. Revista Ciencia. Cultura y Sociedad Vol.4 N°2 [7]En: <https://shortest.link/TH4>

Pardo Kuklinski, Hugo y Cobo, Cristóbal (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. En: <http://digitalismo.com/expandir-la-universidad-mas-alla-de-la-ensenanza-remota-de-emergencia-ideas-hacia-un-modelo-hibrido-post-pandemia/>

Real Academia Española. (2022). *Dispositivo*. En Diccionario de la lengua española. En: <https://dle.rae.es/dispositivo>

Sancho Gil, Juana María (Coord.) (1998). *Para una Tecnología Educativa*. Editorial Horsori.

Terigi, Flavia (2020). *Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades*. ReVCOM. (11). En: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

Vega, Guillermo (2017). *El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la "microfísica" y el tratamiento de la multiplicidad*. Nuevo Itinerario, Revista Digital de Filosofía. En: <https://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista12/articulo08.pdf>

Lidia Arismendi es Profesora en Educación Inicial y Licenciada en Educación. Ha cursado y aprobado el Posgrado de Políticas Socioeducativas del Programa Nuestra Escuela INFOD (2017). Actualmente se encuentra cursando la diplomatura en Gestión, Liderazgo y Mediación de conflictos en Instituciones Educativas, en la Plataforma 12centes. Ha dictado propuestas de formación permanente para docentes de Nivel Inicial. Ha formado parte de equipos de investigación en proyectos relacionados con el Nivel Inicial. Actualmente se desempeña como profesora titular de Didáctica en el IFDC de Bariloche del Profesorado de Educación Inicial y es Coordinadora del Profesorado de Educación Inicial de dicho instituto.

Agustina Bussi es Analista Universitario en Sistemas de la Universidad Siglo 21, Experta en Tecnologías de Internet de la Universidad Tecnológica Nacional y actualmente tesista de la licenciatura en Tecnología Educativa. Se ha desempeñado como Referente TIC, Maestra Tallerista de Medios Audiovisuales y Maestra Tallerista de Robótica Educativa en la Escuela N° 190 de Paraje Ñirihuau. Fue cofundadora y directora pedagógica del Instituto de Formación Tecnológica Vuribot en San Carlos de Bariloche y coordinadora tecno-pedagógica en el Instituto Superior Patagónico. Actualmente se desempeña como Profesora de dedicación completa en el Área TIC del profesorado de Educación Primaria en el IFDC Bariloche.

Daniela Gutierrez es Profesora y Licenciada en Educación Inicial. Posee una diplomatura Superior en Pedagogías de las diferencias (FLACSO) y un curso de Posgrado de Educación Inicial y Primera Infancia (FLACSO). Se ha desempeñado como docente en diversas instituciones educativas de la ciudad de San Carlos de Bariloche, tanto en Jardines Maternales como Jardines de Infantes. Tuvo a cargo la coordinación pedagógica de un Jardín Maternal. Ha dictado propuestas de Formación Permanente para docentes de Nivel Inicial. Ha formado parte de equipos de investigación en proyectos relacionados y con temáticas de Educación Inicial. Actualmente se desempeña como profesora titular del área de Práctica Docente en el IFDC Bariloche, en el Profesorado de Educación Inicial.

Dante Bridier es Licenciado en Tecnologías Digitales para la Educación, Analista Programador. Se desempeña como Referente Informático regional del Consejo Regional de Educación Zona Andina, desde el año 1999, brindando asistencia a todas las instituciones públicas de Educación Inicial. Se desempeñó como referente institucional TIC en diferentes establecimientos educativos y como Secretario Técnico Informático del Ministerio de Educación. En la actualidad se desempeña como profesor de los espacios curriculares Alfabetización Digital y Educación y TIC del profesorado de Educación Inicial del IFDC Bariloche participando de diferentes espacios de Capacitación e Investigación.

Seminario de Problemáticas Socio-educativas de la educación secundaria

Una experiencia de trabajo interdisciplinar en la Formación Inicial del profesorado en geografía.

Seminar on socio-educational Problems in Secondary Education. An interdisciplinary work experience in the initial teacher training in geography.

Martín Ignacio Lamas¹, María Giselle Vivier² y Silvina Fernanda Huircán³

¹ Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán.
 <https://orcid.org/0000-0002-6725-7041>
Correo electrónico: martinlamas31@yahoo.com.ar

² Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán.
 <https://orcid.org/0000-0002-3499-86791>
Correo electrónico: giselle-181@hotmail.com

³ Instituto de Formación Docente Continua Luis Beltrán.
Correo electrónico: silhuircan@gmail.com

Recibido:
15 de diciembre de 2022
Aceptado:
10 de marzo de 2023

Resumen

El presente relato intenta socializar la experiencia de trabajo colaborativo en el marco del Seminario Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía del IFDC de Luis Beltrán. Este seminario se ubica en el primer cuatrimestre de cuarto año del profesorado bajo un régimen de cursada cuatrimestral.

La escritura de este ensayo tendrá por finalidad reflexionar acerca de las dificultades que se presentan al equipo docente responsable en el desarrollo del seminario a partir de que el mismo se presenta en el Diseño Curricular bajo la denominación de Unidad Curricular, para ser trabajado interdisciplinariamente, a partir de los aportes de docentes de diferentes espacios curriculares

Se plantean algunos detalles de la propuesta y del desarrollo de la cursada, para analizar la relevancia de la misma e identificar algunos desafíos que surgen con miras a reelaboraciones posteriores del seminario

Abstract

This report tries to socialize the experience of collaborative work within the framework of the Seminar on Socio-educational Problems in Secondary Education of

Palabras clave:

Formación Docente; Seminario;
Trabajo colaborativo.

Key words

Teacher training; Seminar;
Collaborative work.



the Teachers of Secondary Education in Geography of the IFDC of Luis Beltrán. This seminar is located in the first quarter of the fourth year of the teaching staff under a four-monthly course regimen.

The purpose of the writing will be to reflect on the difficulties that arise for the teaching team responsible for the development of the seminar since it is presented in the Curriculum Design under the name of Curriculum Unit to be worked on in an interdisciplinary manner, from the contributions of teachers from different curricular spaces.

Some details of the proposal and the development of the course are raised, to then identify some challenges that arise for subsequent re-elaborations of the seminar.

I. Introducción

El presente relato intenta socializar la experiencia de trabajo colaborativo en el marco del Seminario de Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía del IFDC de Luis Beltrán. Este seminario se ubica en el primer cuatrimestre de cuarto año de dicho profesorado bajo un régimen de cursada cuatrimestral. La escritura tendrá por finalidad reflexionar acerca de las dificultades que se presentan al equipo docente responsable en el desarrollo del seminario a partir de que el mismo aparece en el Diseño Curricular bajo la denominación de Unidad Curricular, pero que no cuenta con la designación de un/a docente que se ocupe específicamente de ese espacio, sino que el mismo está conformado por un grupo de docentes de diferentes espacios. Además, reflexionaremos sobre la experiencia del trabajo colaborativo y sobre las posibilidades de la evaluación y acreditación en una propuesta de este tipo.

En primer lugar, explicitaremos algunos puntos de partida: las características del seminario y su ubicación en el Diseño Curricular. Seguidamente explicaremos la propuesta elaborada por las/os profesores/as, los contenidos trabajados, propósitos y la metodología contenida en el proyecto del seminario. Después comentaremos las alternativas de desarrollo de la propuesta, los cambios introducidos en el proyecto, la recepción y el desempeño de los/as estudiantes, y las posibilidades reales de una propuesta didáctica innovadora en este contexto. También, desde un enfoque problematizador, reflexionaremos acerca del trabajo interdisciplinar.

El objetivo del trabajo es hacer, a partir de la narración, una reconstrucción crítica de nuestra práctica (Edelstein, 2011), identificando nudos problemáticos, situaciones dignas de revisión, momentos críticos en la construcción y el desarrollo de la propuesta, para imaginar caminos alternativos, otras formas de encarar un seminario como este.

Partimos del concepto de construcción metodológica (Edelstein, 1996), como “una construcción de carácter singular, que se genera a partir de un objeto de estudio particular y con sujetos singulares” (Op. cit., p.82); apartándonos de una visión tecnocrática de la metodología y apuntando a apreciar la particular construcción que hacemos los/as profesores/as.

Puntos de partida

Según el Diseño Curricular (en adelante DC) del profesorado de Geografía (2015), un seminario es uno de los varios formatos curriculares que integran la propuesta de formación. Se diferencia de otros formatos como asignaturas, talleres y EDI. Los seminarios:

“son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas” (p. 29)

El seminario *Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria*, tiene como objetivo introducir a los/as estudiantes en las principales problemáticas de las instituciones de educación secundaria, con la perspectiva de profundizar las competencias docentes para la intervención y el acompañamiento (DC Prof. En geografía, 2015). El mismo diseño sugiere como contenidos dos posibles ejes: la cuestión de la inclusión (centrándose en la construcción de alteridades en escuelas secundarias y el concepto de trayectoria) y la escuela secundaria como dispositivo escolar, lo cual integraría conceptos como la institución y su contexto, la convivencia, la diversidad y la práctica docente en nuevos formatos. El seminario está ubicado en el primer cuatrimestre de cuarto año de la carrera, es cuatrimestral y tiene una carga horaria de 48 hs cátedra — la mitad que la mayoría de las asignaturas —, y prescribe una carga horaria semanal de tres horas. Por su ubicación en el mapa curricular en cuarto año, en el seminario cursan estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado en Geografía, que han cursado varios espacios de la formación general y que han hecho sus primeras experiencias de práctica en escuelas, al haber cursado *Práctica Docente III*.

Este espacio tiene una característica particular, al igual que otros seminarios: no tiene un/a docente designado específicamente, sino que debe ser dictado por un equipo interdisciplinario, cuya conformación no se encuentra especificada en el Diseño Curricular. En función de esta necesidad, a principios de 2021 armamos un equipo conformado por tres docentes de la carrera de Profesorado en Geografía – dos del área de práctica y uno de la formación general (Política Educativa) y comenzamos a diseñar una propuesta para cumplimentar las finalidades de este espacio. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el proyecto fue construido pensando en trabajar a partir de problemáticas de la realidad educativa concreta, para hacer interactuar en la enseñanza esos conflictos de la realidad con la teoría sistematizada y los saberes de la experiencia, apostando a la construcción del conocimiento, y no a su mera “recepción” (Arbesú García, 2004). En ese marco, la interdisciplinariedad aquí está planteada como una metodología de enseñanza que

permite un abordaje integral, abarcando toda la complejidad de los fenómenos educativos y sociales. La propuesta del año 2021 se desarrolló en condiciones de virtualidad por la continuación del aislamiento decretado en 2020, con clases virtuales sincrónicas (a través de la plataforma meet) y asincrónicas, a través de la plataforma virtual del IFDC de Luis Beltrán, en donde se habilitó un aula virtual. Una vez desarrollada la cursada del 2021, en el segundo cuatrimestre de ese año, construimos una evaluación en donde reflexionamos acerca de esa experiencia, en la que identificamos algunos puntos problemáticos y planteamos líneas de acción para el año siguiente. Estos intercambios se constituyeron en desafíos y reformulaciones para pensar la propuesta de enseñanza del 2022.

Fundamentación y organización de la propuesta

La propuesta se construye a partir de dos propósitos:

- Identificar problemáticas socioeducativas de la enseñanza en el contexto actual, a partir de la lectura de diversos marcos teóricos, para construir propuestas y proyectos que promuevan una ciudadanía crítica e intercultural.
- Promover el abordaje y análisis de estrategias que permitan construir hipótesis de trabajo como así también, pensar posibles propuestas de enseñanza vinculadas a la intervención en relación a las problemáticas que atraviesa hoy la Escuela Secundaria de manera que favorezca la visibilización de discursos y prácticas que siguen siendo hegemónicas y aun persisten.

A partir de allí, construimos una secuenciación de contenidos basándonos en seis ejes: comenzamos por una breve introducción a las características históricas de la escuela secundaria desde finales del siglo XIX y los cambios en las últimas décadas, de manera de identificar las particularidades de este formato escolar y su ubicación en el devenir histórico. En el segundo eje trabajamos la idea de inclusión y exclusión en la escuela secundaria como cambio fundamental de los últimos años con las normativas que se derivan de la Ley de Educación Nacional del año 2006. Este eje lo pensamos desde una perspectiva problematizadora, partiendo de la premisa que la idea de inclusión no tiene un significado unívoco tanto en los marcos teóricos educativos como en la práctica cotidiana de las escuelas. En continuidad con eso pasamos al tercer eje, que tiene que ver con la noción de trayectorias escolares y sus implicancias para el análisis de la institución educativa y el formato de la escuela secundaria. En el cuarto eje planteamos la idea de diversidad en la escuela secundaria, dado que estimamos que se vincula con una de las principales características que pone de relieve la escuela en el presente, y su atención engloba las principales problemáticas de la enseñanza y la intervención pedagógica en la actualidad. En el quinto eje pandemia y virtualidad analizamos las implicancias de la virtualidad en el vínculo entre docentes, estudiantes y conocimiento, partiendo de la idea de que la pandemia nos puso en un nuevo escenario pedagógico y didáctico que necesita ser abordado reflexiva y críticamente, para no caer en una práctica burocrática y rutinaria. Finalmente abordamos el eje escuela y comunidad y las problemáticas asociadas a la convivencia en la escuela.

En cuanto a la metodología, partiendo de la idea del formato curricular del seminario y las nuevas condiciones que planteó la salida de la virtualidad y el

Régimen Académico Marco de la Formación Docente Inicial, pretendimos trabajar con una metodología que implique la utilización de algunas estrategias que aborden la reconstrucción crítica de los conocimientos, la mirada histórica y teórica de las problemáticas, pero a la vez una mirada basada en una práctica reflexiva que tenga en cuenta lo que realmente está ocurriendo en el vínculo pedagógico y en las escuelas (Arbesú García, 2004). También planteamos estrategias que apunten a la integración (Litwin, 2009) de los conocimientos y de las diferentes miradas. Esta estrategia de integración también es fundamental en el formato seminario para comprender la relación entre los seis ejes de la cursada. Por eso, desarrollamos propuestas de actividades que incluyeron la lectura crítica de los textos (tanto teóricos como de la normativa vigente), la confrontación de enfoques, el trabajo con entrevistas a estudiantes, la elaboración de contenidos para divulgación en la radio del IFDC y la elaboración de proyectos de intervención.

La evaluación se organizó, en general, a través de actividades al final de cada clase, que implicaban lectura crítica y reflexión. Simultáneamente, esto se va articulando, a través de la cursada, con otras actividades, que tienen que ver con la perspectiva problematizadora de la que hablábamos en el apartado anterior. Sostenemos una idea de evaluación formativa, como inherente al proceso de enseñar y aprender (Palou de Maté, 2003) y además, articulamos esta modalidad de evaluación con la perspectiva constructivista del conocimiento, tal como plantea Edith Litwin (1998):

“las propuestas de construcción del conocimiento en las situaciones que lo posibilitan, dan cuenta de las situaciones de transferencia, permiten pensar bien los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos y consistentes con el campo de conocimientos de que se trata” (p. 62).

Esta forma de evaluación se articuló con los instrumentos de acreditación, y se desarrolló en dos partes: . En un primer corte, al final de la clase 4, que cierra el eje problemático inclusión-trayectorias, se elaboró un trabajo práctico en donde los/as estudiantes tenían que escribir un texto individual haciendo una revisión de su trayectoria escolar, poniendo en juego las dimensiones asociadas a ese concepto (lo individual, lo familiar, institucional y económico-social). Ese mismo trabajo práctico instaba a los/as estudiantes a hacer entrevistas a estudiantes que actualmente estén cursando la educación secundaria, en donde se indagara acerca de las visiones y las experiencias que ellos/as tienen acerca de su propia trayectoria y pusieran en juego sus representaciones, dando otras herramientas para la reflexión de los/as cursantes del seminario. Este momento de la acreditación se completaba con la elaboración de audios acerca de las trayectorias escolares por parte de los/as estudiantes. Esos audios debían tener como condición, dos partes, una de divulgación de conceptos académicos asociados a las trayectorias y otro de reflexión acerca de ellas. Con esos audios, se construirían micro-programas radiales para reproducir en la radio socio-educativa del IFDC.

La segunda acreditación fue la final, que tuvo que ver con la construcción de una propuesta de intervención institucional abordando alguna problemática vinculada con alguno de los conceptos trabajados en los últimos tres ejes del proyecto del seminario, utilizando una selección de contenidos del espacio curricular, cuyo cierre sería la defensa de ese trabajo en el examen final. En esta forma de acreditación se

pondrían en juego estrategias de integración, en el sentido indicado por Litwin (2009).

Desarrollo de la propuesta

El seminario estuvo pensado con clases presenciales cada dos semanas y clases virtuales asincrónicas mediante el aula virtual en la plataforma del IFDC, en las que se carga la bibliografía (documentos teóricos y legislación), actividades para la reflexión sobre esos textos e intercambio mediante foros. Esto se completa con clases sincrónicas en grupos pequeños que tuvieron el carácter de clases de consulta, en donde se trabajaron problemáticas, dudas puntuales o se daban orientaciones para la resolución de los trabajos. En cuanto al trabajo colaborativo de los/as docentes, tuvimos algunas de las dificultades que surgen frecuentemente para llevar adelante una propuesta de este tipo: limitaciones de tiempo y falta de coordinación. Sin embargo, logramos un buen entendimiento entre nosotros/as a la hora de la revisión de las instancias de acreditación y la evaluación.

Al comienzo del cuatrimestre decidimos que, si bien las clases y trabajos prácticos se armarían colectivamente, habría un responsable de cada clase, que sería el/la encargado/a de armar (con los aportes de los/as otros/as dos integrantes) los materiales, actividades y las propuestas de evaluación. Esta forma de organización nos permitió llevar adelante la propuesta a partir de reuniones periódicas pensadas de manera ejecutiva, en las que fuimos avanzando en la organización de la cursada. Lo mismo para la corrección de los trabajos prácticos. En cuanto a la recepción de la propuesta por parte de los estudiantes, podemos decir que fue bastante satisfactoria. Los/as estudiantes que llegaron al final del cursado fueron un porcentaje alto de la matrícula inicial. Se notó compromiso con el trabajo por parte de ellos/as y entusiasmo con respecto a las actividades ofrecidas.

Un problema importante que detectamos en la cursada de 2021 —que se desarrolló casi íntegramente de manera virtual— tuvo que ver con la comunicación y la escasez de participación en las clases sincrónicas. El problema general de la comunicación tuvo que ver con las dificultades de conectividad de los/as estudiantes. Para abordar este problema, organizábamos clases de consulta virtuales en pequeños grupos. Costó generar esos espacios, y percibimos que no fueron lo suficientemente aprovechados por los/as estudiantes al principio. Sin embargo, con el correr de la cursada, sentimos que logramos una mayor confianza de los estudiantes para solicitar y acudir a estos espacios. En la cursada de 2022 la comunicación fue más dinámica, la habilitación de los espacios presenciales movilizó la comunicación y los problemas en este sentido fueron menores.

En cuanto a las propuestas de evaluación, nos permitieron, al principio de la cursada, comprobar las dificultades en la lectura y la apropiación del contenido de los textos y desarrollar un diagnóstico que nos exigió un acompañamiento más de cerca en esas lecturas. En cuanto a la recepción de las propuestas de acreditación, apreciamos que las producciones dieron cuenta de una profundización en los conceptos trabajados en la materia, una problematización de los mismos y —en general— una apropiación crítica. En cuanto a la primera propuesta de acreditación, la que estaba vinculada a los conceptos de inclusión y trayectorias, las dificultades tuvieron que ver principalmente con apreciar todas las dimensiones del concepto. Una mirada impresionista puede hacer confundir la idea de trayectoria con la de

biografía escolar (Terigi y Brisicoli, 2020), por eso en la lectura y en las reescrituras, pusimos el acento en la variedad de dimensiones que se articulan en ese concepto. En cuanto a las entrevistas, nos sirvieron para poner en evidencia la importancia de la dimensión institucional en el progreso de las trayectorias de los/as estudiantes. En esta instancia, los/as estudiantes tuvieron que grabar audios con desarrollo conceptual y reflexiones acerca de las trayectorias. Con esos audios construimos un micro radial llamado "Pasos, charlando sobre trayectorias", en donde insertamos esos audios musicalizados con canciones de la cantautora uruguaya Malena Muyala, jugando con las asociaciones posibles entre lo expresado en su canción "Pasos" (del disco Viajera, 2006) y la idea de trayectorias. La recepción de los/as estudiantes de esta propuesta en particular fue muy interesante y motivadora, ya que encontraron una nueva forma de trabajo con el conocimiento y una forma diferente de retroalimentación, al escucharse en la programación de la radio. En lo que respecta a la acreditación final, vemos que los trabajos recibidos muestran un interés por el conocimiento de la institución secundaria y principalmente, por desarrollar intervenciones asociadas a las problemáticas que derivan de la dificultad para valorar la diversidad en la secundaria, tanto a nivel áulico como institucional y evidencian una comprensión profunda acerca de las implicancias de trabajar en base a trayectorias escolares.

Algunos elementos para el análisis de la propuesta

Para analizar estos desarrollos que venimos planteando nos preguntamos en primer lugar si puede hablarse de interdisciplina en una propuesta de estas características. Diremos que es claro que en esta propuesta existe algún tipo de integración disciplinar, y que no estamos hablando, de la manera en que lo trabajamos en la cursada, de un abordaje a partir de disciplinas separadas. Para precisar más esta definición, tomamos el planteo de Paula Pogr  (2005), quien establece una diferencia entre enfoques multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. En cada uno de ellos existe un nivel mayor de integración y cooperación entre los diferentes campos de conocimiento, pero también aclara que hay una continuidad entre ellos, y que muchas veces es difícil marcar una línea divisoria entre cada etapa de la integración disciplinar. Basándose en una clasificación de Jurjo Torres (1998), la autora plantea la multidisciplina como un primer nivel de integración, en donde hay búsqueda de información e interacción de diferentes disciplinas, pero no hay una transformación o un enriquecimiento de cada una de ellas a partir de esa integración. En la interdisciplina sí hay un enriquecimiento de las disciplinas a partir de la interacción; y en la transdisciplina, caracterizada como nivel superior de interacción, se habla de un sistema sin fronteras sólidas entre disciplinas, que estaría planteado a través de grandes teorías o macrodisciplinas. La diferencia fundamental que nos interesa destacar es que cuando hacemos multidisciplina, las disciplinas que participan no pierden su identidad, mientras que esto sí ocurre en los abordajes interdisciplinarios. En ese punto, podemos decir que la propuesta del seminario que desarrollamos, avanza desde las disciplinas a la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, moviéndose en ese continuum que marca Pogr  (2005), pero con un planteo decidido hacia la interdisciplinariedad plena. Debemos articular esto también con la perspectiva de la enseñanza a partir de problemas de la realidad. Como explicamos al comentar la

fundamentación de la propuesta y la selección de contenidos, los problemas que tomamos se refieren a cuestiones candentes y relevantes que afectan al sistema, a la institución educativa y a los sujetos en la actualidad: los cambios en la escuela secundaria en las últimas décadas, cuestiones asociadas a la inclusión y las trayectorias, las problemáticas en el vínculo pedagógico a partir de la irrupción de la pandemia y la virtualidad, y la convivencia escolar.

En este sentido, se pensaron líneas de trabajo que orientaran el trabajo con estudiantes a partir de estrategias que permitan problematizar dichos saberes y contenidos desde la complejidad de las problemáticas socioeducativas que se analizan en el seminario y que son transversales a la formación docente inicial. Hablamos de temas, problemáticas o unidades de interés y que son relevantes en la educación secundaria lo cual habilita al trabajo interdisciplinar. Mónica Insaurrealde (2016) menciona:

"Esto constituye una circunstancia favorable para desarrollar la forma de trabajo propuesta, que ayuda a desarrollar una mirada crítica sobre el conocimiento [...] La mirada problematizadora propuesta no elude señalar las tensiones y conflictos, mostrar contradicciones, acercar a otras lógicas posibles para la comprensión de los recortes de la realidad que se presentan" (p. 21).

Las propuestas de acreditación implicaron trabajar con estas problemáticas a partir de casos concretos, tratando de elaborar proyectos y operar sobre ellas a partir de la legislación, los testimonios de la experiencia o los textos teóricos trabajados en el seminario. Las actividades de clases estuvieron estructuradas a partir de manifestaciones de estas problemáticas. Un documento de la Universidad Autónoma Metropolitana, sede Xochimilco, de México (2019), al plantear esta metodología de enseñanza para un proyecto de educación universitaria modular, plantea la diferenciación entre Objeto de Transformación y Problema Eje. Nos pareció interesante retomar esta diferenciación analítica, porque nos ayudó a ordenar la formulación de las problemáticas que planteamos junto a los/as estudiantes. El Objeto de Transformación tiene que ver con un problema planteado en términos generales, teóricos, o un concepto; y el Problema Eje es una manifestación más concreta, situada en tiempo y espacio de esa problemática (UAM-X, 2019). De esa manera, tenemos una forma de ir de lo general a lo particular —y viceversa— en el planteamiento y proyectos de abordaje de las problemáticas. Esto lleva implicado, como decíamos en la fundamentación, una concepción del conocimiento y de la manera en que se construye ese conocimiento en la escuela o en la formación docente, que sostiene que este no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace el/la estudiante a partir del proceso pedagógico. Entendiendo al conocimiento, en los términos del documento de la UAM-Xochimilco (2019), diremos que: *"conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido"* (p. 30). Por esa razón, la enseñanza a partir de proyectos se nos presentó muy pertinente para el cierre del seminario, en la construcción del trabajo final de acreditación.

Desafíos

El análisis de la experiencia que estamos relatando nos impone varios desafíos para los próximos años. El primero, a nivel del trabajo cooperativo, tiene que ver con la

necesidad de seguir consolidando un grupo estable. Este espacio curricular se dictó por primera vez en 2019 y recién en 2021 logramos armar un grupo con cierta organicidad y coordinación. Si bien los/as tres integrantes del grupo nos conocíamos de antes, no habíamos trabajado en conjunto y a partir de estas temáticas. En 2022 el mayor conocimiento de las modalidades de trabajo de cada uno/a y la posibilidad de encuentros presenciales nos permitió hacer avances en este sentido. El desafío es que este equipo se siga consolidando y logremos –a través del conocimiento mutuo– un mayor nivel de coordinación en el trabajo y unidad de criterios. Otro desafío tiene que ver con la manera de favorecer la participación y la interacción entre los/as estudiantes: se lograron resultados interesantes en cuanto a las producciones, pero como profesores/as, sentimos que nos queda pendiente la tarea de poner en diálogo los diferentes trabajos, de manera que el conocimiento sea construido en el diálogo de ellos/as con los profesores/as, pero también entre estudiantes. En esto hemos avanzado parcialmente durante la cursada 2022 del seminario, la presencialidad nos permitió la habilitación de otros espacios, pero todavía queda un trecho para consolidarlos. Un tercer desafío es tratar de abordar todas las problemáticas que nos propusimos para el seminario. El mismo no deriva de una intención arbitraria de “cumplir con el programa”, sino con la posibilidad de dar cuenta de la variedad de problemas que presenta la institución de educación secundaria en la actualidad y sus diferentes modalidades. Pensamos que este desarrollo de todas las problemáticas nos orientará a producir respuestas más integrales, que las abarquen en toda su complejidad. En línea con esto último, el cuarto desafío tiene que ver con lograr una mayor integración de los conocimientos y de otras áreas en el seminario, es decir, seguir avanzando en el carácter interdisciplinar del seminario, sumando miradas y cuestionando las fronteras entre disciplinas.

Reflexión final

Esta experiencia nos lleva a plantear algunas reflexiones acerca de la interdisciplinariedad y la formación docente. Abogamos por una formación docente interdisciplinar, donde el saber se construya a partir del abordaje de problemáticas relevantes de la educación partiendo de una concepción constructivista del conocimiento. Además, llevar adelante una enseñanza interdisciplinar y reflexionar permanentemente acerca de ella y de sus implicancias, lo cual es una necesidad teniendo en cuenta que muchos/as de nuestros/as estudiantes van a ser profesores/as en el Escuela Secundaria rionegrina, modalidad de educación secundaria que plantea desde su Diseño Curricular (2017) el trabajo a partir de la problematización y la interdisciplina, y teniendo en cuenta que esta forma de trabajo también está recomendada en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos por los lineamientos nacionales (CFE, 2010 y 2015). Un texto del psicólogo Roberto Follari (2007) nos aporta algunos elementos interesantes para profundizar y hacer aclaraciones en estas reflexiones acerca de formación docente, problematización e interdisciplina. En primer lugar, aclaramos algo que tiene que ver con el carácter problemático de la interdisciplinariedad: acordamos con Follari (2007) en que muchas veces se parte de una visión demasiado simplista de la interdisciplinariedad, y se piensa que basta con reunir especialistas en diferentes campos para tener resuelto el problema de la enseñanza. La realidad es que “cuando se juntan las disciplinas encontramos un

problema y no una solución, entonces, se debiera empezar por la cabal comprensión de esta situación" (p. 8), es decir, las diferencias de lenguajes y teorías en las ciencias, nos plantean el primer desafío que es cómo empezar a enseñar a partir de esos puntos de partida. Muchas veces, "las autoridades educativas (...) desproblematizan esto y plantean como solución lo que en realidad es un problema" (Op. cit., p. 8). De esa manera, tenemos que aclarar que la interdisciplinariedad no se da natural ni automáticamente, se construye, y esta construcción es compleja y problemática. Lleva un trabajo específico de producción, y depende de ciertas condiciones políticas e institucionales. Por otro lado, también coincidimos con Follari (2007), en que no se puede plantear un Currículum únicamente en términos interdisciplinarios. Solo puede haber interdisciplina si hay disciplinas. Es decir que "la interdisciplina no reemplaza a las disciplinas, sino que, por el contrario, las supone" (Op. cit, p.10). Consecuentemente, pensamos que, en un diseño curricular de Formación Docente, debería haber momentos analíticos y sintéticos. Y en ese sentido, resaltamos las características del Diseño Curricular del profesorado en Educación Secundaria en Geografía de Río Negro (2015) donde esto está bien reflejado.

En este recorrido hemos intentado dar cuenta de una propuesta singular, y que para algunos/as de nosotros/as no se parece en nada a nuestras anteriores experiencias como docentes: trabajo colaborativo, con problemas reales, actuales, candentes y controversiales del formato del secundario de hoy, haciendo interactuar experiencias propias, experiencias de "una pedagogía narrativa supone una comunidad que cuida la conversación, y en esta conversación hay múltiples voces, entre ellas las del conocimiento disponible. O quizás mejor, las de las aportaciones que nos traen ideas, experiencias, pensamientos, construcciones teóricas, datos empíricos, propuestas [...] todas estas fuentes de conversación nos llegan como voces, es decir, como textos con autoría que exponen, argumentan, defienden, cuestionan, sugieren" (2019: 71) otros, bibliografía teórica y normativas de diferentes niveles del Estado, con estrategias muy variadas. Como dice Contreras Domingo:

"una pedagogía narrativa supone una comunidad que cuida la conversación, y en esta conversación hay múltiples voces, entre ellas las del conocimiento disponible. O quizás mejor, las de las aportaciones que nos traen ideas, experiencias, pensamientos, construcciones teóricas, datos empíricos, propuestas [...] todas estas fuentes de conversación nos llegan como voces, es decir, como textos con autoría que exponen, argumentan, defienden, cuestionan, sugieren" (2019, p. 71).

Destacar esta idea de la enseñanza como conversación nos pareció fundamental y pensamos que esto se expresó en el desarrollo de nuestra propuesta. La construcción de esta escritura nos sirvió para avanzar en una revisión de nuestra práctica que, al ser crítica, nos permita mirarnos como extraños, para encontrar en ella cuestiones a cambiar o a repensar, encontrar recorridos alternativos, de manera que intentamos que esto contribuya a una mejor enseñanza, una enseñanza emancipadora en donde los sujetos tomen el papel de protagonistas de su propia formación y su liberación. Con esto intentamos dar cuenta de la enseñanza como una praxis, como actividad que vincula necesariamente acción y pensamiento sobre la acción, de manera de no caer en una práctica rutinaria. Se trata, al fin y al cabo, de convocar a las ideas de Paulo Freire (1970): el diálogo real, el diálogo como una

forma de constitución de los sujetos y como base de la educación liberadora. Una educación que sirva para adquirir niveles mayores de consciencia y como praxis: no como pura especulación intelectual, pero tampoco como mero activismo. La praxis como el camino para —articulando ideas y acción— orientar nuestra práctica en un sentido emancipador. Este texto forma parte de ese proceso de constitución de nosotros/as mismas/os como sujetos/as, por eso no es un informe o una escritura cerrada, sino que es una herramienta siempre en construcción para repensarnos como docentes.

Bibliografía

- Arbesu García, M. I. (2004). *El sistema modular Xochimilco*. En UAM-Xochimilco. Lecturas básicas I. El sistema modular, la UAM-X y la Universidad Pública. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santin, A. (2019). *Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado*. En Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga, 0, 2019.
- Edelstein, G. (1996). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En AAVV, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia. En Polis. Revista Latinoamericana, nro. 16.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Insaurralde, M. (2016). *Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. (Coord.). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación. ¿Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza?* En AAVV. La evaluación en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Palou de Mate, C. (2003). *Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar*. En La enseñanza y la evaluación. Una propuesta para matemática y lengua. Cipolletti: Centro de Estudios Didácticos del Comahue. FCE-UNCo.
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). *Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria en Argentina (2003-2016)*. En Montes, A. & Pincasz, J. (Comps.). Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos quince años en torno a tópicos relevantes. Los Polvorines: UNGS-FLACSO.
- UAM-Xochimilco. (2019). *Hacia la revitalización del sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*. Una propuesta para integrar, actualizar y enriquecer sus bases conceptuales.

Normativa

Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 118*. (Anexo I y II).

Consejo Federal de Educación. (2015). *Resolución 254*. (Anexo I).

Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro. (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Secundaria en Geografía*. Viedma: Ministerio de Educación y Derechos Humanos.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro. (2017). *Diseño Curricular de la Escuela Secundaria*. Viedma: Ministerio de Educación y Derechos Humanos.

Martín Ignacio Lamas es Profesor y licenciado en Historia (Universidad Nacional del Sur). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Comahue). Profesor en instituciones de educación Secundaria y Superior de Río Negro.

María Giselle Vivier es Profesora de Educación Secundaria en Geografía (Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán), Profesora de práctica docente I, III y IV del profesorado en Geografía del IFDC de Luis Beltrán, Río Negro.

Silvina Fernanda Huircán es Profesora de Educación Secundaria en Historia (Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán), Profesora de Educación Secundaria en Geografía. Profesora de Práctica Docente II del Profesorado en Historia y el Profesorado en Geografía, del IFDC de Luis Beltrán, Río Negro.

Matesplash: una propuesta del equipo Ludomateca del IFDC Bariloche

Evelina Brinnitzer₁ y Carolina Esefer₂

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche - Equipo Ludomateca

₁ Correo electrónico: evelinabrinnitzer@gmail.com

₂ Correo electrónico: carolinaesefer@gmail.com

Recibido:
24 de febrero de 2023
Aceptado:
20 de marzo de 2023

Introducción

En este artículo presentamos la iniciativa más reciente de nuestro equipo *Ludomateca*: el proyecto *Matesplash*, una muestra interactiva de juegos, experiencias y matemática. Se trata de una propuesta que se inicia en marzo del año 2020, y que tuvimos que adaptar debido a la imposibilidad de desarrollarla en forma presencial en tiempos de pandemia. Este proyecto contempla el diseño, la construcción, la organización y la coordinación de la muestra conformada por juegos y experiencias matemáticas para diferentes destinatarios. También incluye la difusión de los diferentes juegos y experiencias a través de fichas disponibles en la página del IFDC destinadas a las familias, con la opción a una guía docente con orientaciones didácticas para su implementación en el contexto del aula.

¿Quiénes somos?

Somos un grupo de profesoras de distintas áreas del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche (IFDC), que, en 2008, conformamos el equipo *Ludomateca* para profundizar en la relación entre el juego, la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en los distintos niveles educativos. A lo largo de estos años desarrollamos tres proyectos de investigación, dos de ellos financiados por convocatorias nacionales del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)¹, propuestas de formación permanente², y proyectos de extensión a la comunidad³. Todas estas acciones tuvieron y tienen un fuerte impacto en la formación docente inicial a través de las clases y talleres en los diferentes espacios curriculares y la participación de estudiantes con diversos roles, también como parte de los equipos de investigación.

En 2015, algunas integrantes del equipo escribimos de forma colaborativa el libro *El juego en la enseñanza de la matemática* y en 2019, *De la división a la divisibilidad*, secuencias de enseñanza con juegos, ambos editados por Novedades Educativas.

Palabras clave:
Matemáticas; Educación;
Derecho al juego; Formación Docente.

¹ El juego en la enseñanza de la matemática (Convocatoria 2008) y El juego y el aprendizaje de la divisibilidad (Convocatoria 2012).

² Los juegos en la enseñanza de la matemática, Los juegos en las secuencias de enseñanza de la matemática, Juego y divisibilidad, entre otros.

³ Por ejemplo, *Sudoku para todos*, *Taller de Juegos matemáticos*, *Matemática en clave de juego* y *Matejuegos*, entre otros.



Estas dos publicaciones recogen gran parte de nuestro trabajo y experiencia desarrollados en el marco de las citadas acciones.

El proyecto *Matesplash*

A lo largo de 2020 y 2021 nos reunimos semanalmente en forma virtual para desarrollar las fichas escritas de los juegos y las experiencias que formarían parte de la colección de *Matesplash*. Definimos criterios de selección, tales como la originalidad, la estética, las posibilidades de presentar variantes con diferentes grados de dificultad y que pudieran jugarse o explorarse en forma individual y grupal. Creamos y adaptamos las propuestas y escribimos las fichas atendiendo especialmente a que brindaran oportunidades de “poner el cuerpo” y hacer matemática a partir de conocimientos cotidianos. También contemplamos que fueran transportables, desinfectables, reparables, durables y guardables, y que su diseño respetara el acceso universal desde una perspectiva inclusiva (a través del tamaño y textura de sus piezas, sus colores, los distintos soportes multimodales, el material de apoyo y la gráfica).

Publicamos y difundimos las propuestas a través de la página del IFDC Bariloche, flyers en las redes y la escritura de un artículo en la Revista Novedades Educativas.

En diciembre de 2021, a partir de las gestiones de la entonces integrante del equipo Profesora Graciela Méndez, la muestra fue inaugurada presencialmente en el IFDC de El Bolsón con grupos de diferentes escuelas primarias de esa localidad, presentando las propuestas diseñadas hasta el momento.

Durante el 2022 se desarrollaron en el IFDC Bariloche, dos espacios de definición institucional (EDI) “*Matesplash, la puesta en acción*” que finalizaron en dos muestras abiertas a participantes de escuelas primarias de la ciudad. En la propuesta de EDI se abordaron con los estudiantes inscriptos, entre otras cuestiones:

- el análisis y estudio de las seis propuestas desarrolladas por el equipo.
- la coordinación y gestión de propuestas lúdicas.
- la reflexión sobre los aspectos a considerar a la hora de presentar un juego en una muestra o en el aula y abordar su potencial de trabajo matemático (antes, durante y después de jugar).
- la planificación e implementación de propuestas lúdicas en la muestra *Matesplash*.

Como culminación de la propuesta de EDI, cada estudiante debió participar de la muestra interactiva y coordinar alguna de las propuestas presentadas considerando lo trabajado en el desarrollo del EDI. La primera de las muestras fue realizada en el mes de junio en la que participaron alrededor de 80 estudiantes de las escuelas primarias 328 y 267, y la otra, en el mes de noviembre, en la que participaron alrededor de 25 estudiantes de la escuela 320.

Descripción de la experiencia

La experiencia la desarrollamos con dos formatos diferentes. El formato virtual surgió durante la pandemia y publicamos las seis fichas y sus orientaciones didácticas en la página web institucional a disposición en: <https://ifdc.edu.ar/home/3707-2/>.

En ella se describen, hasta el momento, seis propuestas y orientaciones didácticas, accesibles a través de los enlaces:

| | | | |
|-----------------------------------|---|----------------------------|-------------------------------|
| Quinteto de triángulos |  | Propuesta (acceso html) | Guía docente (acceso html) |
| Multiplidado |  | Propuesta (acceso html) | Guía docente (acceso html) |
| Cubriendo el plano |  | Propuesta (acceso html) | Guía docente (acceso html) |
| Rompecabezas de dos piezas |  | Propuesta (acceso html) | Guía docente (acceso html) |
| Terminator 1 |  | Propuesta (acceso html) | Guía docente (acceso html) |
| Tomalo con pinzas |  | Propuesta (acceso html) | Guía docente (acceso html) |

Matesplash contempla dos modalidades de organización presencial:

- Rotativa: cada grupo está un determinado tiempo en cada estación de juegos.
- Kermesse: es de participación libre, cada participante elige a qué estación va y cuánto tiempo se queda.

En las jornadas de intercambios realizadas hasta la fecha de esta publicación hemos probado las dos modalidades dependiendo de los destinatarios, los propósitos de la institución receptora y de los organizadores, el espacio y el tiempo disponible, la cantidad de coordinadores a cargo de cada propuesta y los materiales a disposición. Todas estas cuestiones deben pensarse al comenzar la planificación y antes de la realización de la muestra interactiva.

La misma se organiza en tres momentos:

- 1- Recepción de participantes, presentación de la propuesta y organización de los grupos.
- 2- desarrollo de juegos y experiencias.
- 3- cierre.

En el primer momento, luego de una apertura y presentación se describen brevemente las propuestas. Especialmente en el formato de *kermesse* esto es fundamental para que cada participante pueda elegir a qué estación quiere ir, considerando también que pueden concurrir más de una vez a la misma propuesta, otorgándoles la libertad de diagramar su propio itinerario según sus intereses y motivaciones.

Cada juego/estación demanda una particular forma de organizar el espacio y el mobiliario, de distribuir los materiales, y ordenarlos luego de cada visita para disponerlos para el próximo grupo.

Por ejemplo, *Terminator 1* es un juego que requiere solo un dado y consiste en sumar los puntajes en cada ronda con tiros sucesivos. Si sale un uno, se pierde todo el puntaje acumulado hasta ese momento. Luego de cada tiro es necesario decidir si se sigue tirando el dado y arriesgarse a perder todo o si conviene “plantarse” para no perder lo acumulado. Para este juego decidimos armar una ronda con los jugadores sentados alrededor. En la situación de la imagen se trató de grupos de primer y segundo grado por lo cual decidimos solo dos participantes por mesa. De esa manera se reduce el tiempo de espera y se facilita el diálogo para que acuerden los modos de registro de los puntajes.

La cartelería y los instructivos escritos de las propuestas son apoyos importantes para que puedan estar disponibles para estudiantes y docentes. Para facilitar su descarga incluimos en la misma códigos QR.



En cada estación es conveniente contar con un/a ayudante que pueda resolver los imprevistos durante el juego. Previamente escribimos algunas ideas de guión para facilitar la coordinación las intervenciones durante su desarrollo, y elaboramos preguntas para facilitar el diálogo después de jugar. El mismo ofrece oportunidades para ejercitar el cálculo mental exacto, y maneras de registrar los puntajes, recurriendo a puntos, palotes, los dedos o numerales.

Antes de pasar a otra estación se puede conversar acerca de: ¿cómo les resultó el juego? ¿Cuál fue el mayor puntaje a que llegaron en una vuelta? ¿Cuántas veces les salió Terminator? ¿Qué cálculos les resultaron más fáciles y cuáles más difíciles de resolver? ¿Por qué? ¿Cómo los resolvieron?, ¿conocen algún juego similar?, entre otras.

Reflexiones

Entendemos que *Matesplash* es un proyecto que crece año a año y se multiplica. Si bien contamos con los materiales que hemos construido a lo largo de este tiempo para los diferentes juegos con grupos de hasta treinta integrantes, entendemos que los elementos son una condición necesaria, pero no suficiente. Cumple un papel fundamental la coordinación de los grupos para despertar el interés, generar un clima que habilite equivocarse y volver a intentarlo, consultar y dialogar en forma grupal.

Jugar es un derecho, creemos que estas propuestas invitan a hacerlo también en la escuela y amplían la experiencia escolar.

Si como docentes deciden incluir los juegos y actividades en propuestas áulicas, esto requiere atender a cómo se recuperará la experiencia de jugar y a las posibilidades de matematizar situaciones ocurridas para promover la reflexión matemática, la conceptualización y sistematización de lo aprendido. Las llamadas partidas simuladas en forma oral, gráfica o escrita permiten visualizar las situaciones del juego para identificar los conceptos y procedimientos.

Esperamos que *Matesplash* pueda seguir creciendo y que llegue a la comunidad del IFDC, a las escuelas primarias y al público en general. El proyecto original como muestra interactiva con un espacio abierto para las escuelas y la comunidad para jugar y hacer matemática, se fue adaptando a la situación de ASPO y DISPO y nos desafió a buscar también otras alternativas.

Consideramos muy valiosa la experiencia vivida por las y los estudiantes del Instituto que participaron de la propuesta de EDI como la posibilidad de tener sus primeros contactos con los alumnos y alumnas de la escuela primaria. Representa todo un reto en su formación inicial, el sentirse parte de la coordinación de las propuestas.

Seguimos comprometidas con una educación inclusiva, por lo cual buscamos formas de mejorar el vínculo de las personas con la matemática a través del juego, la manipulación de materiales y el pensamiento crítico a partir de contextos reales. Tenemos la convicción de que la matemática debe ser accesible para todos y que el juego es un contenido cultural que vale la pena compartir.

Bibliografía

Brinnitzer, E., Fernández Panizza, G., & Pérez, S. (2021). *Matesplash, una muestra interactiva de juegos, experiencias y matemática*. Revista Novedades Educativas, (373), marzo 2022, 44-51. Buenos Aires: Noveduc.

Brinnitzer, E., Collado, M. E., Fernández Panizza, G., Gallego, M. F., & Pérez, S. (2019). *De la división a la divisibilidad. Secuencias con juegos para su enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Brinnitzer, E., Collado, M. E., Fernández Panizza, G., Gallego, F., Pérez, S., & Santamaria, F. (2015). *El juego en la enseñanza de la matemática. Repertorio de propuestas lúdicas para todos los ejes de la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión?* En Stone Wiske, M. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós.

Evelina Brinnitzer es Profesora Licenciada en Educación Física. Especialista en Pedagogía de la Formación (UNLP) y de Nivel Superior en Educación y TIC (IFDC Bariloche). Profesora e investigadora del IFDC Bariloche, donde se desempeñó en cargos de gestión hasta su jubilación. Es autora y coautora de libros y artículos vinculados a la recreación, el juego y la matemática. Obtuvo el segundo premio nacional ABA por su propuesta sobre la formación docente de nivel primario (2006) y la Mención de Honor del Premio Isay Klasse a la obra práctica en educación entregada por la Fundación del Libro por el libro en coautoría "El juego en la enseñanza de la matemática" (2015).

Maria Carolina Esefer es Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC y Profesora de Matemática egresada del Instituto de Formación Docente y Técnica NRO 24, Bernal, Buenos Aires. Se encuentra cursando el último módulo de la Actualización Académica en Enseñar y Aprender Matemática en el Nivel Primario (INFoD). Se desempeña como Profesora de Matemática en el profesorado de Educación Primaria, Instituto de Formación Docente Continua Bariloche, Río Negro, Argentina.

Clase Abierta

"*La polla triste tiene nombre.* *Historia de Mujeres Patagónicas* *1850-1950*", Laura Méndez.

Ricardo Ramos¹, Ana Samaniego², Roque Fernando
García³

Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón

¹ Correo electrónico: ricardomramos.21@gmail.com

² Correo electrónico: anunina2021@gmail.com

³ Correo electrónico: roke.fercasla@gmail.com

Recibido:
14 de marzo de 2023
Aceptado:
20 de marzo de 2023

En el marco de las clases abiertas propuestas por la cátedra del Seminario de Historia Regional de la Patagonia, del profesorado de Historia dentro del Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón (en adelante IFDC El Bolsón), el 23 de noviembre del 2022 se realizó el último encuentro de un ciclo de conversatorios que tuvieron como fin invitar a la comunidad comarcal y estudiantil a participar de temáticas que interpelen el presente desde una mirada historiográfica crítica, desde un enfoque y compromiso situado.

Mientras transcurría el cursado de la cátedra, tanto el profesor a cargo, como estudiantes, cuestionaron cómo determinados abordajes de Historia Regional de la Patagonia muchas veces carecen de la perspectiva de género, negando el reconocimiento de una pluralidad y heterogeneidad de historias sobre aquellas mujeres que la historia "oficial" aún se empeña por invisibilizar. Sumando a esto, la carencia de obviar la perspectiva "porteñocéntrica" del corpus bibliográfico con el que se cuenta la historia de mujeres en períodos diversos de esa historia oficializada.

Quizás el motor, de este encuentro, fue tratar de buscar respuestas a las preguntas problematizadoras surgidas al interior de la misma cátedra, entendiendo que nos encontramos en la búsqueda de aprender a pensar colaborativa y colectivamente, desde una mirada particularmente situada, contextualizada. Un aporte específico para esta experiencia es la que nos brinda Anijovich, al referirse sobre las buenas prácticas de enseñanza, que se define como "aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a

Palabras clave:
Mujeres ; Poder;
Patagonia.



ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones” (Anijovich; 31-32: 2021)

De estos interrogantes, y en búsqueda de ampliar y enriquecer la construcción de un abordaje más complejo, y desde una mirada crítica que incluya aquellas voces e historias poco estudiadas, valoradas y resignificadas, la cátedra se propuso invitar a una referente y especialista a nivel regional en estudios de las mujeres y de género.

De este devenir, en noviembre de 2022, el IFDC El Bolsón tuvo el agrado de recibir a la Doctora y profesora en Historia Laura Marcela Méndez, quien accedió amablemente a viajar y compartir sus trabajos sobre Historia de las Mujeres en nuestra región, quién compartió sus reflexiones a través de un análisis crítico y un compromiso inagotable con la memoria de las mujeres de la Patagonia.

El encuentro llevó como título *“La polla triste tiene nombre’. Historia de Mujeres Patagónicas 1850-1950”*, incluyó la participación no solo del estudiantado, sino de colegas, investigadores/as y docentes que apuestan en su trabajo cotidiano a indagar por la deconstrucción en la Enseñanza de la Historia, al asignarle la merecida relevancia que las mujeres tuvieron a lo largo de un pasado que siempre fue decididamente opresor y desigual.

A través de su clase, y sus reflexiones la profesora nos invita a contextualizar el periodo con un lenguaje muy ameno y accesible: finalizadas las expediciones militares en la Patagonia, el Estado nacional se ocupó de incorporar a su órbita los territorios indígenas más australes; y desde allí —podríamos decir— que nace una necesidad por homogeneizar —en apariencia— a todas aquellas personas que logren obtener la categoría de ciudadanos y ciudadanas. Pero naturalmente, como sucedió a lo largo de la historia, las mujeres quedaron relegadas a una legislación, que rara vez, pareció establecer derechos realmente iguales y justos hacia el entretejido social. El estado de la cuestión se complejiza si atendemos a un revisionismo tendencioso, que presenta a las mujeres como un colectivo heterogéneo, marcado por las diferencias de clase, etnia, rango etario y adscripción. La clase propuesta enfatizó en la triada de opresión que las mujeres de los territorios más australes del mundo sufrieron a lo largo de la historia en la región, dándole nombre e identidad a aquellas mujeres que han sufrido las más fuertes desigualdades que el capitalismo industrial pudo instalar en la Patagonia. Son estas historias, en las que se nombra a mujeres como Juana, Samá, Bibiana García, Berta y la querida abuela de Laura Mendez, Eustaquia Perez, y que nos va narrando las opresiones que han sufrido cada una de ellas, variando la perspectiva analítica de la opresión que sufren a partir de su condición de clase, a la opresión que sufren por su condición de género, sin descuidar su raíz étnica o identidad cultural. La posición de la expositora, en este punto en particular, es claramente uno de los ejes principales con la que guía y estructura su narración.

Es a partir de cada una de las historias que se va hilvanando y visibilizando cómo se produce un sistema de opresión a estas mujeres y cómo se da, interseccionalmente, la posterior dominación. Al dejar explicitado estos ejes, la clase avanza en desmembrar la manera por la cuál esto se va instaurando en la sociedad patagónica, a partir de qué medios y a partir de qué discursos se ha logrado, dejando entrever un mensaje claro de continuidad histórica.

Pero esta tipificación no alcanza cuando hablamos de derechos otorgados y ejercidos de igual manera. Laura también nos sugiere pensar que las discriminaciones y opresiones se dieron de manera simultánea entre mujeres, que por su posición económica y de origen, contaban con algunos pocos distintivos privilegios (dueñas y patronas) pero que en la práctica cotidiana todas y cada una de ellas compartían en común una opresión claramente más homogénea: el patriarcado sustentado por la teoría androcéntrica.

Otro de los ejes principales con los que Laura lleva adelante su presentación parte de poder darle voz a aquellas mujeres que la historia oficial siempre olvidó, o más bien, siempre silenció. Incluso, el puntapié de la clase abierta es una cita de *El Grito de Sud*, de 1812 en la que explicita lo que “el pito triste” y la historia han hecho con las voces de estas mujeres: «Trescientos años de esclavitud y de tinieblas bastan para exaltar a los americanos y gritar contra el fiero despotismo de sus antiguos agresores, pero las desgraciadas mujeres habrán de enmudecer, aunque vean que no se tenga providencia alguna que se dirija a mejorar su educación (...) las madres, las esposas, las hijas, hermanas y compraticias de los americanos, nos les han debido hasta ahora un solo rango de atención y liberalidad.» A partir de la cita nos hace descubrir, a quienes participamos de esa charla, todo lo que hay detrás de esa frase y cómo se construye el discurso patriarcal en el inconsciente colectivo y cómo perduran en la historia.

Definitivamente, y cuando nos deslizamos sobre el final, la invitada recupera todo su interés y compromiso personal, revalorizando la figura de Eustaquia: su abuela, inmigrante pobre, habitante de la Patagonia en 1920, quién, en un cuaderno de tapa marrón y guardado en la alacena, escribía con un lápiz que cada vez se hacía más pequeñito. Escribía refranes, historias breves. Escribía historias. Las cuales Laura de pequeña escuchó de primera persona. Éstas estaban llenas de experiencias y sabiduría, de experiencias pasadas por el cuerpo. Cuando Eustaquia muere, Laura quiso heredar aquellas anotaciones, aquellas historias escritas, por el significado y por la memoria de Eustaquia, pero -sospecha Laura-, que como el cuaderno no pertenecía a la obra y vida de un hombre, nadie lo encontró porque no hubo, al parecer, ninguna intención de conservación, ni pizca de curiosidad. Desde allí, desde una historia —en apariencia poco importante para la historia oficial a la que hicimos mención— Laura nos acerca al estudio de la historia oral y la memoria. Desde la figura de una mujer cuya vida doméstica nos recuerda a aquellos roles asumidos femeninos del pasado, cuidando y compartiendo crianzas, enseñando valores y transmitiendo desde la oralidad y la escritura (olvidada por los sistemas opresores mencionados) las historias más invisibilizadas. Recuperando la publicación reciente, que nos vuelve a traer a Eustaquia, Laura y otras mujeres que participan de la creación de *Nosotras somos Ellas* (2023) rescatamos su palabra diciendo: “Hoy, mirando para atrás, creo que esa fue la punta del ovillo de una madeja destinada a tejer historias de mujeres en la intención de presentarle batalla al olvido y mostrarlas como sujetas históricas” (Méndez; 2023: 17).

De manera disparadora e inspiradora, la docente abre el juego a historias de mujeres patagónicas silenciadas y oprimidas por la historia. Las historias contextualizadas de mujeres patagónicas cobran vida gracias a la historia oral, a la historia que nos remite y nos comparte tanto en sus escritos como en clases abiertas Laura Méndez, sin despojarse, claro está, de sus convicciones.

Bibliografía

Anijovich, R., & Mora, S. (2021). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Mendez, L. (2023). *Nosotras somos ellas: cien años de historias de mujeres de la Patagonia*. Neuquén: Editorial Universitaria del Comahue.

Ricardo Ramos es Profesor de Historia, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón (Argentina). Profesor en el Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón (Profesorado de Historia, Profesorado de Historia). Investigador Asesor Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Ana Samaniego es Profesora de Historia, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón (Argentina).

Roque García es Profesor de Historia, Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón (Argentina).