

Los dispositivos de enseñanza en el escenario de emergencia sanitaria global: renovadas formas de su abordaje

Autores:

Kasprzyk, Cesar Mauricio

Luna, Natalia Soledad

Valdez, Romina Soledad

Resumen

En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre los trazos educativos que marcaron la escena escolar en el ciclo lectivo 2020. En este sentido, frente al desconcierto inicial generado por la pandemia de la COVID-19, surgieron los primeros interrogantes: ¿habrá clases? ¿cómo serán?, así como también, una búsqueda precipitada de alternativas entre directivos y docentes para dar respuesta al derecho social a la educación. En muchos casos, la alternativa fue una experiencia abrupta de digitalización de las clases, que para algunas/os implicó la migración de sus propuestas presenciales a la virtualidad. En este contexto resurgieron conocidos dispositivos de formación, nos referimos a los proyectos de articulación entre espacios curriculares como artefacto para el acompañamiento a las trayectorias escolares y al trabajo remoto.

Si bien en Argentina se implementaron políticas de distribución de equipamiento tecnológico y capacitación docente, la representación social acerca de la cultura escolar está marcada por la presencialidad y el encuentro con el otro. Por lo cual, nos proponemos reflexionar sobre la modalidad de enseñanza que diagramamos para abordar en el escenario de aislamiento social y sobre las modalidades de acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes en un contexto donde se profundizaron las desigualdades sociales.

1. Introducción

La irrupción de la pandemia debido a la COVID-19 tuvo efectos inmediatos en las acciones que instrumentaron los gobiernos de todos los países del mundo en marzo de 2020. El veloz cierre de las instituciones escolares fue uno de los actos que prescribieron los organismos oficiales ante la incertidumbre del panorama sanitario y el desconocimiento de la situación que podría generarse si no se reducía el elevado nivel de circulación de personas. Con el fin de proteger la salud pública el día 12 de marzo del corriente año, el Gobierno Nacional declaró bajo el decreto 260/2020 artículo 1º:

Ampliase la emergencia pública en materia sanitaria establecida por ley N° 27.541, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con el coronavirus covid-19, por el plazo de un (1) año a partir de la entrada en vigencia del presente decreto.

Argentina no fue ajeno al contexto mundial y, luego de registrarse los primeros casos, con fecha 19 de marzo de 2020 el Poder Ejecutivo Nacional determinó, mediante Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 297/2020 el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en el marco de la emergencia sanitaria declarada por la pandemia. Las medidas dispuestas por el Poder Ejecutivo Nacional y las consecuencias de la pandemia “sorprendieron al sistema educativo en los inicios de su ciclo lectivo, privándolo de esos organizadores concretos con los que se construyó, sembrados a lo largo de todo el territorio argentino: los edificios escolares, sus aulas” (Birgin, 2020, p.189).

A partir del 20 de marzo del año 2020 ingresamos a la etapa de ASPO que tornó obligatorio el cierre de las escuelas en todo el territorio nacional y nos obligó a repensar el acto educativo desde otra/s perspectiva/s que garanticen -aún en una situación crítica- el efectivo cumplimiento del derecho a la educación superior. Se pasó, súbitamente, de la modalidad de asistencia presencial a los establecimientos educativos, a otros formatos tales como, clases virtuales a través de plataformas de videollamadas, uso de aulas virtuales, y otras formas de trabajo remoto.

Esto le imprimió una nueva dimensión temporal al espacio educativo. ¿Estábamos preparados para tal escenario? En base a nuestra experiencia consideramos que lo intempestivo de la situación hizo que la ansiedad y la exigencia de dar respuesta, tanto a los/as estudiantes como a las familias, desembocó en nuevas aristas que, en este segundo año de pandemia permitieron un cruce dialógico donde se articulen problemas con posibles soluciones a corto, mediano y largo plazo.

Este contexto de incertidumbre en relación a la necesaria atención a la cobertura de la accesibilidad al derecho a la educación, no sólo ha sido un tema que se impuso en la agenda nacional, sino que, la pandemia mundial por el virus Sars-Cov2, ha requerido que distintas organizaciones internacionales pongan en foco la situación que en innumerables casos se vio agravada por contextos desfavorables que datan de mucho tiempo antes que esta crisis sanitaria. Como sostiene De Sousa Santos (2020) en la contingencia del panorama global ya no caben las respuestas rígidas a los problemas sociales dado que se ven pulverizados ante la desaparición de las certezas; en este sentido, se considera que los sistemas educativos debieron resolver problemas emergentes y alejarse de la perspectiva de los cambios sedimentados sólo a lo largo del tiempo (Tyack y Cuban, 1995).

En ese sentido podemos destacar en el campo internacional la mirada de supervisión que desarrolla la Organización de Naciones Unidas, a través de la UNESCO, afirmando que “El brote de COVID-19 también es una gran crisis educativa”, la brecha puesta de manifiesto en la conectividad digital se refiere a múltiples causas y que en esta coyuntura dejó al descubierto aspectos de políticas públicas que no han resuelto al cien por cien la demanda necesaria.

Frente al desconcierto inicial generado por la pandemia, aparecieron los primeros interrogantes: ¿habrá clases?, ¿cómo será la formación docente inicial en la contingencia sanitaria?, ¿a qué desafíos se enfrentarán docentes y estudiantes?, así como también, emergió la búsqueda precipitada de alternativas entre las y los directivos y docentes para dar respuesta al derecho social de acceso a la educación y garantizar la continuidad de los estudios. En este sentido, se observa que, en muchos casos, la alternativa docente fue una repentina digitalización de las clases presenciales, es decir, se intentó trasladar a los entornos virtuales el tradicional esquema de escolarización signado por la presencialidad: comunicación sincrónica, segmentación disciplinar y cursado de espacios curriculares al estilo mosaico. Se sostiene, como describe Birgin (2020), la representación social -en general- y, las estudiantiles y docentes -en particular-, acerca de la cultura escolar está marcada por la presencialidad, el encuentro con el otro en el espacio escolar y los demás aspectos que caracterizan históricamente el formato escolar (Vidal, 2009).

El presente estudio surge a partir de la indagación realizada sobre el trabajo de articulación desarrollado en el año 2020 entre los espacios curriculares de: Investigación en Educación Especial, Práctica Docente IV, Educación del Adulto y Formación Laboral y Perspectivas

Sociopolíticas de la Discapacidad correspondientes al cuarto nivel del profesorado de educación especial.

La propuesta de desarrollo curricular se enmarca en una escuela de gestión pública de la Provincia de Córdoba, en la localidad de Alta Gracia, que ofrece a la comunidad todos los niveles de escolarización obligatorios establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y, además, es sede del Instituto de Formación Docente.

La propuesta de articulación se centró en el eje de la investigación educativa; fue el núcleo convocante para diagramar la propuesta. A partir de este se construyó una programación pedagógica que pretendió distanciarse de los abordajes estrictamente disciplinares, evitar la superposición de contenidos académicos y avanzar en la formación docente inicial en el estricto formato escolar mediado por la tecnología en un contexto de virtualidad académica. El presente trabajo es de corte cualitativo, y tiene por objetivo realizar una aproximación a las experiencias de docentes y estudiantes de educación superior en torno a los proyectos de articulación como dispositivos pedagógicos de desarrollo curricular durante el contexto de la pandemia de Sars Cov2-19. Para su realización se recabaron datos a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes de un profesorado en la Ciudad de Alta Gracia, Provincia de Córdoba.

El objetivo del trabajo consistió en la indagación sobre las concepciones estudiantiles y docentes acerca de la innovación educativa, los proyectos de articulación, la enseñanza virtual, y la evaluación de la propuesta curricular que experimentaron. La muestra se integró por cuatro estudiantes y tres docentes. De los/as cuatro estudiantes entrevistados/as, dos presentaban trayectorias educativas continuas y un elevado desempeño académico y dos estudiantes tenían dificultades en el recorrido académico de la carrera y en los espacios curriculares del cuarto nivel del profesorado. Las entrevistas a docentes fueron realizadas a profesoras involucradas en la propuesta de articulación disciplinar.

2. Los desafíos pedagógicos en la emergencia sanitaria

Dewey diferencia la acción rutinaria, la cual naturaliza los comportamientos, anula la problematización de la realidad y fortalece la conformación de un tipo de habitus profesional conservador de lo instituido. Así pone el énfasis en los medios e instrumentos, más que en los fines y los sentidos de las acciones. En contraposición, la acción reflexiva supone poner a consideración toda creencia o práctica (Steiman, 2018).

Litwin (2008) define la investigación en el aula como un proceso de construcción teórica, ésta permite a los/as docentes hacer una reflexión sobre su práctica utilizando un método que le otorga cierta validez y confiabilidad a los resultados.

Si bien la práctica de la investigación y la práctica de la enseñanza son actividades distintas, poder analizar la propia práctica permite recorrer un proceso donde se construyen conocimientos a través de un soporte metodológico. En este sentido para analizar las prácticas es necesaria una mirada y actitud investigativa para acercarse a la práctica de manera sistemática, desarrollando un pensamiento reflexivo y desde una actitud comprometida y crítica en la búsqueda de alternativas superadoras de la propia práctica. Entonces, la actitud investigativa requiere el desarrollo en el conocimiento de una metodología y lógica propia del ámbito investigativo, pero también un posicionamiento desde un paradigma reflexivo en la práctica, así confluyen ambas actitudes, reflexiva e investigativa, esto requiere un posicionamiento político e ideológico que orienta la comprensión y análisis de las prácticas. (Steiman, 2018)

Las políticas de formación docente inicial de las últimas décadas, consolidaron un dispositivo que incorpora de forma dialéctica la teoría y la práctica con un proceso reflexivo sobre la práctica, desplazando así el enfoque aplicacionista en la práctica después de dos o tres años de formación teórica. A su vez, Legarralde (s/f), sostiene que en los últimos años “el currículum de la formación inicial incluyó un conjunto de preocupaciones sobre la tarea docente que iban más allá de la necesidad de actualización, que provenía de la evolución de las disciplinas incluyendo temáticas como la investigación o la reflexión” (p.10). De este modo:

se verifica un proceso de complejización de la estructura del currículum de la formación docente, que reflejó las nuevas categorías con las que se organizaba el currículum de los niveles para los que se formaba y la complejidad de la reflexión sobre la enseñanza (Lagarralde (s/f), p10.)

Esto da cuenta de que la investigación fue tematizada como recurso para la formación, como una herramienta para la reflexión sobre la práctica y no como una actividad especializada. En este sentido, en el proceso de reforma de la formación docente en la década de 1990 en Argentina, se advierte una complejización del currículum en el profesorado de educación especial, con la introducción del espacio curricular “Investigación en Educación Especial”. Sin embargo, actualmente, este espacio curricular está en proceso de institucionalizarse ya que aún mantiene escasas relaciones (teóricas) verticales con los espacios curriculares del primer, segundo y tercer nivel de la carrera.

Tomando en consideración lo anterior, la articulación se estableció de forma horizontal - con espacios curriculares del cuarto nivel-. Se entiende que ellas:

lejos de consistir en materialidades neutrales, los artefactos y herramientas objetivan y transmiten formas de presentar, organizar y transmitir diferentes tipos de contenidos, como también modos de considerar lo legitimado como conocimiento escolar. Así, los artefactos, herramientas y objetos didácticos son promotores de la actividad escolar y mediadores entre los sujetos y sus saberes en tanto que convocan a tareas compartidas. En consecuencia, son soportes y vehículos de la construcción de lazos subjetivos, afectivos e identitarios entre los sujetos (Falconi, Fernández y Danieli, 2019, p.26).

Es preciso aclarar que los proyectos de articulación no representan un “recorte” de los ejes de contenidos de los diseños curriculares, sino que se entiende que traducen al currículum como una construcción cultural; es decir, “un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy en Contreras, 1994) que no puede ser entendido al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada y, podríamos agregar siguiendo al autor español, no puede estar al margen de la coyuntura histórica actual, lo que da cuenta de que la enseñanza es una práctica situada en la que “se juegan decisiones materiales, a la vez que aspectos institucionales y subjetivos” (Falconi, Fernández y Danieli, 2019, p.23). En tal sentido, el currículum organiza el pensamiento del profesor y, la virtualización de la enseñanza implicó una profunda deliberación y reflexión sobre la organización y el sentido de la práctica de enseñanza (Schon en Contreras Domingo, 1994). Debido a los cambios en las políticas educativas y como resultado de los movimientos activistas de personas con discapacidad en la lucha por sus derechos, la educación especial es una de las áreas de la educación que ha tenido un notable desarrollo en los últimos años. Los cambios de paradigmas, desde modelos biologicistas y rehabilitadores hasta el modelo social, trajo al interior de la modalidad de educación especial algunos cambios en relación al enfoque, propósitos, objetivos y, fundamentalmente, en los contextos de intervención, pasando de un enfoque segregador a un enfoque inclusivo.

En el terreno de la investigación, esto también tuvo sus repercusiones generando cambios en cuanto a la metodología pasando de posiciones más cuantitativas y enfoques positivistas a otros de corte interpretativo y crítico. A través de los cuales, se buscó la comprensión y profundización del objeto de estudio. Así en el campo de la investigación en educación

especial es necesario fortalecer este movimiento de cambio, que, entre otras cosas, está relacionado con la investigación en contextos dentro del marco de la educación general como un espacio del quehacer educativo.

Se considera que la importancia de la investigación en la educación especial radica en la posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa contextualizada, validada por la aplicación de un método específico que repercuta en el análisis, comprensión y mejora de las situaciones educativas. Allí se puede evidenciar la relación dialéctica entre la investigación y la práctica, posibilitando el diálogo entre la teoría y la realidad que permita pensar propuestas renovadas de intervención para transformar la realidad otorgando un papel importante al/la investigador/a y su implicancia en el terreno investigado (Muntaner, 2001).

La formación docente inicial es definida como “un espacio de formación profesional y como un universo en sí mismo complejo y problemático” (Lagarralde, s/f, p.1). Así como Lagarralde se propone estudiar las formas institucionales previstas para dar respuesta a nuevos desafíos -ensayados tanto desde el nivel de la administración del sistema educativo como en el hacer cotidiano del trabajo docente-, en el presente trabajo se considera que el enfoque de la articulación responde tanto a una perspectiva del sistema educativo – vehiculizada a través del equipo de gestión directiva y funcionarios intermedios- como así también se concretiza en las prácticas cotidianas de los/as docentes, en sus interpretaciones de los diseños curriculares jurisdiccionales y la programación didáctica anual.

3. Acompañamiento de la dirección educativa

A partir de la virtualización de las clases como consecuencia de la pandemia se identifica que los equipos de gestión directiva, en consonancia con las orientaciones de la Dirección de Gestión de Educación Superior de la Provincia de Córdoba recomendaron a las y los docentes la implementación de proyectos de articulación para favorecer el uso eficiente de los tiempos, profundizar en la identificación de determinadas problemáticas y no superponer contenidos curriculares. En este sentido, se evidencia que las y los docentes optaron por llevar adelante un cuatrimestre que inició el dictado de clases en cada espacio curricular de manera segmentada (que tuvo una duración de cinco a seis semanas de clases). Esto permitió sentar las bases teóricas de cada materia e introducir a las y los estudiantes en el enfoque de cada una de las disciplinas como fundamento inicial. Luego se abordó el núcleo de la articulación entre tres espacios curriculares -Investigación en Educación Especial,

Práctica Docente IV y Educación del adulto y Formación Laboral- (tres semanas de clases) y, por último, para el cierre se articularon los espacios curriculares de Investigación en Educación Especial y Perspectivas Sociopolíticas de la Discapacidad (tres semanas de clases). De esta forma, se redujo la cantidad de semanas destinadas a clases y emergió como artefacto didáctico el proyecto de articulación que reúne saberes, evita la superposición de contenidos y potencia el trabajo en equipo:

Las, les y los profesores en sus propuestas de enseñanza recurren y usan los artefactos didácticos para que sus estudiantes “hagan” las actividades de aprendizaje. En este sentido, a partir del entramado de los distintos elementos que ponen en marcha en sus clases las, les y los docentes junto con sus estudiantes, se puede reconstruir y describir los rasgos de *dispositivos didáctico-pedagógicos* generalizados en las instituciones escolares (Falconi, Fernández y Danieli, (2019, p.27)

En este sentido, se interpreta que los proyectos de articulación se constituyeron como dispositivos tecnológicos de alcance escolar para desplegar fines educativos. Se considera que la articulación funcionó como dispositivo institucional y pedagógico que organizó los saberes prioritarios para el ciclo lectivo de cursado excepcional y la experiencia de cursado por parte de las y los estudiantes. En este sentido, los proyectos pueden ser interpretados como instancias de concreción curricular en situación de hibridación (García Canclini, 2003) en las que confluyeron distintas tradiciones, enfoques y perspectivas con el objeto de aportar a la trayectoria de formación docente inicial de forma integral y enfocada a la investigación educativa para la mejora de las prácticas pedagógicas.

La pregunta que guio la formulación de los proyectos fue: ¿Cómo sostener pedagógicamente la continuidad del cursado en entornos virtuales en los Seminarios involucrados? Se interpreta que el contexto de virtualización de la enseñanza modificó la experiencia de formación de las y los estudiantes y profundizó la necesidad de apropiación de otros espacios de encuentro para enseñar y garantizar así la presencia institucional transformando el aula y su estructura material (Dussel, 2020). La instancia de encuentro se trasladó a diversos entornos virtuales, lo cual implicó la transformación de las experiencias educativas. Se utilizó el formato de videoconferencias en plataformas como Meet y Zoom, recursos educativos digitales, aplicaciones de comunicación, redes sociales y aulas virtuales, estas herramientas permitieron llevar a cabo las propuestas de enseñanza y de las experiencias de aprendizaje.

En este sentido, los proyectos de articulación condensan un conjunto de prácticas cotidianas que conjugan los saberes previos y los dispositivos conocidos que se resignifican para ampliar el horizonte posible en los entornos virtuales. Tal como sostiene Graizer, las prácticas pedagógicas son productoras de efectos en diversos planos, inscriptos en relaciones complejas que van desde el nivel micro de las interacciones y las subjetivaciones hasta procesos sociales más amplios, como son la configuración de posiciones sociales, de relaciones con objetos de la cultura, efectos sobre las identidades, sobre las tramas de afectos, sobre los cuerpos mismos y las conductas (Graizer, 2020). Por lo cual, la virtualización de las clases no sólo tuvo efectos inmediatos en el vínculo con docentes y estudiantes sino también, se vieron afectadas las interacciones con el grupo clase y la institución formadora, además de los aspectos que supone en la constitución de la subjetividad, las consecuencias en la organización del trabajo docente y los lazos sociales que se construyen en la cotidianeidad escolar:

En efecto, la reconstrucción acerca del uso de los recursos en el contexto de propuestas de enseñanza requiere interrogarnos acerca de los artefactos y materialidades con los que se trabaja, los modos en que hacen trabajar, de qué manera organizan y presentan los contenidos, los tipos de prácticas y producciones de escritura y lectura que desarrollan, las habilidades, destrezas, procedimientos materialidades que promueven y las formas en que hacen vincular a docentes, y alumnos en relación con los saberes, con el mundo, consigo mismos y con los demás (Falconi, Fernández y Danieli, 2019, p.27).

Se sostiene que, la propuesta de articulación genera otro contexto de transmisión. Como sostiene Graizer, en los formatos de escolarización híbridos de la actualidad, el foco está puesto en sostener las actividades a distancia, en particular, en aquellos sectores que se ven afectados por la situación socioeconómica desfavorable. Así, se considera que las y los estudiantes experimentaron un currículum híbrido dado que la modalidad, con encuentros sincrónicos y asincrónicos, implicó la reconfiguración de la experiencia escolar y delineó los contornos de la experiencia de formación docente inicial en el último nivel de cursado.

4. La reconfiguración de las miradas de estudiantes y docentes

En el contexto de emergencia sanitaria dio lugar a prácticas educativas que pretendían, en primera instancia responder a las necesidades de un sistema educativo que históricamente

se caracterizó por el encuentro presencial de los actores escolares. Sin embargo, las condiciones impuestas por la pandemia forzaron la búsqueda de alternativas para dar respuestas al derecho social a la educación (Ruiz, 2020), con ello, se produjo la alteración de los formatos tradicionales de escolarización (Terigi, 2020). Sin embargo, el enmarcamiento institucional otorgó las bases para focalizar las prácticas pedagógicas en proyectos de articulación intercátedra.

No fue sencillo pensar las propuestas de enseñanza virtual en los profesorados. La irrupción del dictado habitual de las clases colapsó los planes para el año lectivo. Es así que se debió realizar una priorización de aprendizajes y contenidos; por ello, “volvimos” al diseño curricular que prescribe y organiza la formación docente inicial para focalizar en aquellos saberes principales a desarrollar en el marco del escenario virtual con materiales educativos digitales. Con el apoyo del equipo directivo decidimos que la articulación horizontal -entre espacios curriculares del mismo nivel- sería una de las estrategias que potenciarían nuestros programas educativos y permitirían un abordaje coherente con la situación de excepción histórica que nos toca vivir (Entrevista a docente 3).

Ante la contingencia, surgió una línea de acción relacionada con los seminarios de: Práctica Docente, Investigación Educativa y Educación de adultos y Formación laboral para promover la articulación horizontal, es decir, entre espacios curriculares del mismo nivel. Como sostiene Cox (en Montes y Ziegler, 2018), la formación docente en la región -en general- adoptó el modelo centrado en la práctica. Las personas en formación experimentan acercamientos progresivos a las instituciones educativas desde el primer año de la carrera con pequeñas tareas. Por ello, en el contexto de aislamiento fue eficaz promover instancias de reflexión sobre su experiencia como practicantes en los niveles previos de formación (1, 2 y 3).

Como plantea Maggio (2018), una propuesta de enseñanza universitaria adquiere carácter innovador cuando puede inscribirse en la realidad, en la cual reconoce un problema situado, y puede generar preguntas en torno a eso, cuyas respuestas no conoce a priori porque emergen de los contextos y las interacciones.

La transformación en las propuestas debe permitir pensar la clase desde marcos didácticos contemporáneos, es decir, encarnadas en el presente de la política, de la agenda pública,

del conocimiento de la institución, y de la propia subjetividad. En esa línea revalorizamos la riqueza de poder entramar la práctica como un espacio reflexivo sobre la realidad. Esta puede ser problematizada para identificar oportunidades de mejora y en ese sentido, la investigación como dispositivo didáctico-pedagógico, es un recurso potente.

En cuanto a las voces de los/as estudiantes, se destacan las limitaciones vinculadas con la dinámica de la clase, cuando una estudiante fue consultada sobre el tema sostuvo lo siguiente con respecto a las restricciones: “la conexión durante las clases virtuales, que se cortan, no permite el intercambio de opiniones de manera fluida, etc.” (Entrevista a estudiante 3). Como sostiene Graizer (2020) aquí, se podría hacer referencia a que las prácticas pedagógicas comandadas por la escuela y extendidas a la casa hacen que la disponibilidad de recursos materiales y simbólicos sea sustantiva para que la transmisión se haga posible.

Es de destacar, que la visión de las y los estudiantes coincide con la del equipo docente. Al interrogar acerca del proyecto de articulación como una innovación, la totalidad de los/as entrevistados/as considera que el formato de articulación no es una innovación *per se*, debido a que en el cursado de la carrera han tenido experiencias similares. Sin embargo, consideran que en el año 2020 las condiciones de excepcionalidad profundizaron el desarrollo de este tipo de dispositivos y que, a través de ellos:

nos convoca a una instancia de reflexión y conexión de contenidos que desde luego resulta enriquecedor para nuestra trayectoria educativa (Entrevista a estudiante 4).

No la considero una innovación porque ya había ocurrido durante el cursado, en primer año lo hicieron Práctica Docente con Pedagogía. En tercer año Práctica Docente con Tics. Sin embargo, creo que el formato provoca un mayor entusiasmo y motivación, la comprensión de un seminario implica la de otro, disminuye tensiones con menos exámenes, etc. (Entrevista a estudiante 4).

Me pareció sumamente óptimo, el día que se dio la palabra en los tres seminarios se me tildó la net que me prestaron en el colegio y no pude comentar que me gustó mucho ya que pude entender el por qué y para qué de la investigación durante la docencia. Creo que es importantísimo que el docente problematice la realidad desde su función como docente, que cuestione y se cuestione las prácticas impidiendo continuar con prácticas tradicionales y donde

el docente cree tener el saber. La investigación con sus diferentes metodologías hace la diferencia, la transformación de la realidad (Entrevista a estudiante 3).

En este sentido, para dar respuesta a las demandas planteadas por estudiantes se opta por construir una propuesta flexible que se adapte a los tiempos actuales y que incorpore una mirada crítica reflexiva sobre la realidad educativa, buscando abordar los aprendizajes desde la integralidad.

Para comenzar a diagramar el trabajo de articulación en la virtualidad, el equipo de cuarto año del profesorado de educación especial plasmó los contenidos curriculares que pretendía desarrollar en un cuadro de múltiples entradas y, a partir de allí, comenzó un proceso de análisis transversal para pensar posibles puntos de encuentro. No obstante, surgieron dos temas transversales a considerar: cómo organizar en la virtualidad el seminario de investigación y cómo abordar la investigación educativa en la formación docente inicial, cuando no está previsto en el plan de estudios el cursado de espacios curriculares vinculados con la teoría, estadística y metodología de la investigación en los años previos de formación (Entrevista a docente x).

En tal sentido, se consideró oportuno la implementación de la articulación intercátedra como dispositivo para la enseñanza. Eso requirió de herramientas tecnológicas de comunicación para compartir material, dudas, generar registro de evidencias de aprendizaje, entre otros. En este sentido, Classroom fue el espacio en la nube que alojó los proyectos de articulación entre espacios curriculares y la entrega de las producciones. Así, como sostiene Graizer las prácticas pedagógicas escolares producen formas específicas de saberes y conocimientos y, la pandemia mundial, tornó obligatoria esa reconfiguración del trabajo escolar. Es decir, El «trípode de hierro» de la organización escolar (la clasificación fuerte del currículum, el principio de designación de docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por horas) adquirió una nueva relevancia (Terigi en Graizer, 2020).

En el caso de estudio, Classroom funcionó como organizador de la tarea docente y demarcador de la hoja de ruta prevista por docentes, pero de público conocimiento para estudiantes. De esta manera, puede ser pensado como un canal de negociación del desarrollo curricular, debido a que entre docentes y estudiantes se analizaba la hoja de ruta y se evaluaba el tiempo asignado a las actividades, en algunos casos con reprogramación de entregas luego de que las y los estudiantes expresaran en las reuniones su agotamiento

y sobrecarga de tareas. Esto da cuenta de que “los dispositivos didáctico-pedagógicos en tanto estructuras dinámicas, son constituidos por el trabajo docente, en general, y el de enseñar, en particular, como así también por la participación de lxs alumnxs en su co-construcción cotidiana” (Rockwell en Falconi, Fernández y Danieli, 2019, p.28) y no solo una dimensión técnica del trabajo docente que intenta aplicar en la práctica los programas planificados.

5. Conclusiones:

Este trabajo de investigación permitió una aproximación inicial a situaciones concretas que desde las bases del campo docente se manifestaban para ser reformuladas teniendo en cuenta núcleos centrales tales como: la accesibilidad en la era digital, la interdisciplina entre unidades curriculares, la evaluación de los procesos formativos y, por otro lado, mecanismos de apoyo como acompañamientos a las trayectorias de las y los estudiantes. Se considera que la formulación escrita de la propuesta pedagógica permite su progresiva Institucionalización académica. De esta manera, permite que en el próximo año académico se revise lo actuado, las prácticas pedagógicas, las formas de evaluación para mejorar la propuesta de articulación curricular.

Los datos recabados permiten sostener que la resignificación de la innovación educativa no radica en la novedad del dispositivo de articulación (dado que no constituye lo nuevo) sino, en los nuevos sentidos que se le otorgan a los mismos, el contexto de transmisión que genera para docentes y estudiantes. Como sostienen Falconi, Fernández y Danieli (2019) no podemos desanclar las tecnologías educativas de sus contextos de producción y reproducción. Por otra parte, la vertiginosidad de los cambios que se ensamblaron durante la pandemia en los sistemas educativos nos llevó a renovar las miradas sobre la enseñanza, a buscar estrategias para afrontar el ASPO, para seguir enseñando y garantizar así, el derecho a la educación. En este sentido, la pregunta de Boaventura de Sousa Santos sobre “¿Qué conocimiento potencial proviene de la pandemia de coronavirus?”, atraviesa a las instituciones educativas y a actores escolares.

Plantearnos la formación docente en el contexto actual, nos desafía a pensar no sólo en los saberes que deberán apropiarse los/as estudiantes para desempeñarse en su futuro rol docente, sino también sobre los modos de operativizar, de manera significativa, la propuesta de enseñanza. Creemos que este tiempo especial de lo excepcional e incierto es

un tiempo fructífero para habilitar el diálogo y la escucha entre colegas, abriendo un espacio donde compartir y objetivar las experiencias de esas respuestas provisorias y situadas que hemos ido creando. Poder generar ese espacio favorece a la dimensión organizacional de los Institutos de formación porque posibilita identificar nuevos formatos de acción pedagógica y pensar prospectivamente la propuesta.

Por otra parte y como mención necesaria, ya que este trabajo de investigación surge en razón de un posicionamiento político del rol docente que es compartido entre los responsables de cada espacio curricular, destacar las palabras de la autora Barrera (2020) en la cual nos invita a continuar reflexionando respecto de la educación y del contexto situado: “La continuidad pedagógica pensada desde el deseo por acompañar el derecho a la educación de nuestros-as estudiantes, reviste un desafío y una serie de conflictos que no podemos invisibilizar. Pero quizá, sea también una oportunidad para seguir instalando con fuerza la pregunta por el sentido político de las propuestas de enseñanza, visibilizando nuestras condiciones laborales y poniendo en valor la dimensión colectiva de nuestro trabajo...”

6. Bibliografía

Barrera, K. (2020). Continuidad pedagógica: en búsqueda del sentido. Ficha de cátedra. UNLu. En Barrera, K. y González, H. (2021). Clase Nro 1: Viejas y nuevas formas de trabajar “Haciendo escuela”. El trabajo de los docentes ante el desafío de las nuevas formas escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la emergencia en los institutos de formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps), Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (189-200). Buenos Aires: UNiPe.

Buendía-Arias, X., Zambrano-Castillo, L. y Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios* (47). pp. 179-195.

Contreras Domingo, J. (1994). El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción. En Contreras Domingo, J. *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica* (225-243). Madrid: Akal.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Académica Digital*, 6(10), pp. 11-25.

Espinosa Ríos, E., González López K. y Hernández Ramirez, L. (2018). Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa. *Revista Científica* 34(1), 101-122. Doi: <https://doi.org/10.14483/23448350.13442>

Falconi, O., Fernández, C. y Danieli, M. (2019). Trabajo de enseñar, condiciones escolares y cultura material en la escuela. Dispositivos, artefactos y herramientas para la transmisión de contenidos. En Abate Daga, M. y Rodríguez Rocha, E. (comps.), *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.

García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música* N°7.

Graizer, O. (2020). Contexto de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (251-266). Buenos Aires: UNiPe.

Legarralde, M. (s/f). *Los debates actuales sobre la formación docente en América Latina*. En Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Maggio, M. (2018) Reinventar las clases. Fragmento. Universidad. Editorial Paidós. Diario Perfil. Columna Universidades. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [Reinventar las clases | Perfil](#)

Montes y Ziegler (2018). Entrevista a Cristian Cox “Los desafíos de la formación de los docentes del futuro. *Propuesta Educativa Número*, 49(27), pp. 57 a 60.

Ruiz, G. (Dir. y comp.), (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas. Introducción: la educación como derecho*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EUDEBA.

Steiman, J. (2018). Las Prácticas de enseñanza - en análisis desde una Didáctica reflexiva. Primera Edición. Miño y Dávila Editores. Pp. 89 – 121; 123-150.

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

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

Vidal, D. (2009). Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.