

## La enseñanza en contexto de emergencia educativa: el uso de tecnologías y otros temas pendientes

Analia Errobidart\*

### Resumen

El artículo expone algunos hallazgos realizados en un proyecto de investigación redireccionado hacia la enseñanza en tiempos de pandemia del COVID-19, a partir del trabajo con docentes de nivel secundario de ciudades del centro de la provincia de Buenos Aires.

En su recorrido, se problematiza la incidencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza escolar, en la formación y en la práctica de los docentes en los últimos años. La emergencia educativa desencadenada por la pandemia ha expuesto los límites del discurso educativo en relación con la modernización de la escuela, la articulación con los intereses y necesidades de los jóvenes y la predominancia de un estilo de transmisión centrado en un currículum enciclopedista.

En el cierre, se propone debatir acerca de la posibilidad de pensar en los intersticios sociales, políticos, económicos y culturales que dejará abiertos la pandemia para pensar un currículum incierto y dinámico y una reconversión de las TIC hacia tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC).

*Palabras clave:* pandemia, emergencia educativa, enseñanza, tecnología

\* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular ordinaria de las materias Comunicación y Educación, Didáctica Especial de la Comunicación, de la Licenciatura y Profesorado de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). e-mail: [analiaerrobidart@gmail.com](mailto:analiaerrobidart@gmail.com)

## **The teaching in an educational emergency context: use of technologies and another pending issues**

### **Abstract**

The article presents some discoveries made in a research in times of the COVID-19 Pandemic based on work with secondary-level teachers in the province of Buenos Aires.

Through the manuscript, the incidence that the use of information and communications technology (ICT) has had in secondary schools and in the training and practice of teachers in recent years is problematized. The educational emergency triggered by the pandemic has exposed the limits of the educational discourse in relation to the modernization of the school, the scarce articulation with the interests and needs of young people and the predominance of a transmission centered on the contents of an encyclopedic curriculum.

By the end of this article, a debate is proposed about the possibility of thinking in the social, political, economic and cultural interstices that the pandemic will leave open to think about an uncertain and dynamic curriculum and a conversion of ICT towards learning and knowledge technologies (LKT).

*Keywords:* pandemic, educational emergency, teaching, technology

## Introducción

La pandemia del COVID-19 ha expuesto la desigualdad en sus múltiples facetas. Como expresa Alicia de Alba (2020), “estamos en la misma tempestad pero no en el mismo barco” (p. 289). Esta idea, compleja y multivarial, permite pensar lo que ha sucedido en “este tiempo de tempestad” en el campo educativo, ya que posibilita hacer foco en algunos de los aspectos intervinientes y, atendiendo al contexto donde se ubica, realizar un análisis más detallado. En este sentido, este artículo propone abordar la relación entre la enseñanza y las TIC en el contexto de la emergencia educativa impuesta por la pandemia.

La fuente documental procede de una investigación en curso que en el momento de su formulación no contempló el contexto que impondría la pandemia. El proyecto se llevó adelante sin necesidad de modificar los objetivos, ni el campo en relación con las escuelas secundarias vinculadas. Estas, nos ofrecen una amplia gama de situaciones que, convertidas en datos de la investigación, permiten la descripción de escenarios, la interpretación de acciones y la formulación de nuevos interrogantes.

En la primera parte del artículo se realizará la presentación del proyecto de investigación que se propone indagar en las situaciones educativas en general y didácticas en particular que se produjeron en las escuelas secundarias vinculadas. Luego se describe el trabajo de campo realizado en y desde la virtualidad, que consiste en la aplicación de un cuestionario a través de Google forms a 36 docentes y que deriva en la oferta de un Seminario-Taller sobre “Enseñanza virtual en la escuela secundaria”, respondiendo, en parte, a las demandas de las y los docentes con quienes trabajamos desde hace cuatro años.

Los datos se irán presentando e interpretando articuladamente, de modo que no se encontrará un apartado con conclusiones sino que se comparten hacia el cierre algunos ejes de debate que quedan planteados en la coyuntura que instala la pandemia.

## La investigación en curso

El artículo se desarrolla a partir de los datos construidos en el trabajo de campo en el año 2020, tomando como referencia las estrategias metodológicas implementadas en un proyecto de investigación que había sido aprobado en el año 2019. Se trata de un Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO) en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales que desde 2017, implementó el Ministerio de Educación de la Nación Argentina junto con Agencia Nacional de Investigación.

Una de las características distintivas de esa convocatoria es el trabajo articulado entre dos o más núcleos de investigación con diferente referencia disciplinar para poner en práctica, precisamente, proyectos interdisciplinarios. En el caso que se menciona, la propuesta articula al Núcleo “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (IFIPRAC\_Ed), que desarrolla su accionar en el campo de la educación en relación con las transformaciones del nivel secundario, asentado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), y al Núcleo “Educación, Ciencias y Tecnología” (ECienTec), perteneciente a la Facultad de Ciencias Exactas de la misma universidad, con trayectoria de trabajo en investigación y producción en el área de tecnología y educación.

Este equipo interdisciplinario de docentes, investigadoras e investigadores (formados y en formación), becarias, colaboradoras y colaboradores (miembros representantes de las escuelas vinculadas al proyecto), comenzó su experiencia de integración en el año 2017 con la presentación a una convocatoria similar. En ese primer trabajo se indagaron las características del uso de tecnología y la comunicación pedagógica producida en los procesos de incorporación de TIC en la enseñanza en cinco escuelas secundarias de Olavarría, las localidades aledañas y la zona rural, en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales. De las cinco escuelas seleccionadas se relevaron diez cursos

(100%) y “el dato” que sintetiza y revela los principales hallazgos, establece que en solo una de diez (10%) situaciones de enseñanza que incorporan TIC, se produce un uso pedagógico-didáctico de las herramientas.

Asumíamos desde entonces que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje no resulta por sí sola suficiente para abordar los problemas complejos y multirreferenciales de las aulas de las escuelas secundarias y que esos procesos están atravesados, con frecuencia, por los circuitos de redes sociales ajenos a los temas escolares, que concentran la atención de los jóvenes en otros tiempos y espacios. Pero también se relevaron casos que —aunque minoritarios— fueron diseñados para producir experiencias generadoras de aprendizaje significativo con TIC en las escuelas secundarias y que lograron alterar y/o transformar los condicionantes materiales, culturales y simbólicos predominantes (Errobidart, 2019).

Los informes se construyeron atendiendo, además, al análisis de las indicaciones de las políticas educativas regionales de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y a los lineamientos de las políticas educativas locales sobre la incorporación de tecnología en las escuelas, que comienzan en 2008 con el programa nacional Conectar Igualdad y se continúan hasta nuestros días bajo discursos abundantes en demandas y promesas de innovación, creatividad y aprendizajes de calidad.

A partir de los registros obtenidos, una de las nuevas preguntas que adquirió gran relevancia, fue: ¿cuáles son las condiciones institucionales y subjetivas que favorecen el uso de TIC como una parte sustancial del proceso didáctico en el aula de las escuelas secundarias?

A partir de ella, el objetivo general del PIO 2019-2020 —formulado un año antes de la declaración de la pandemia— se proponía: “Comprender las condiciones institucionales y las disposiciones subjetivas que posibilitan el desarrollo de experiencias generadoras de aprendizaje significativo en las escuelas secundarias vin-

culadas al proyecto, identificando los aportes de la incorporación de TIC a la práctica educativa”.<sup>1</sup>

El diseño metodológico, en perspectiva didáctica, consistió en la producción de diagnósticos áulicos participativos integrados por investigadoras e investigadores, docentes y estudiantes, en base a las dimensiones y temas transversales que se señalan en los objetivos específicos. Sobre la información de ese diagnóstico (que atenderá la dimensión social, psicológica y pedagógica-didáctica), las y los docentes participantes desarrollarían una programación didáctica para llevar a la práctica. Las investigadoras y los investigadores serían las encargadas y los encargados de registrar el proceso que, al finalizar la puesta en práctica de la programación, sería evaluado con la participación de las y los integrantes.

En el último tercio del año 2019 se realizaron los contactos y acuerdos con los cursos que en 2020 participarían del trabajo, al mismo tiempo que se atendieron y registraron cambios relevantes en las instituciones tales como modificaciones en los equipos directivos, traslados de docentes que afectarían la continuidad de algunos interesados, entre otros. Al mismo tiempo, se advirtió que los cambios procedentes de la política nacional tendrían impacto sobre la política educativa y en la continuidad de ciertos programas impulsados en el marco de la modernización tecnológica de la educación que propone *la Declaración de Incheón* (Unesco, 2015a) a través de sus propuestas de inclusión educativa con igualdad de acceso y calidad de los aprendizajes.

Ni siquiera los primeros informes de Wuhan,<sup>2</sup> en diciembre de 2019, permitieron imaginar las novedades que nos tendría preparadas el año 2020.

Sin entrar en detalles sobre las exigencias del inicio de la pandemia que ya han sido expuestas en distintos trabajos académicos,

---

<sup>1</sup> Proyecto PIO 2019-2020: “*Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses*”. Directora: Dra. Analía Errobidart. Código de Acreditación: 03-PIO-45F. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

<sup>2</sup> En referencia a la ciudad de la República Popular China donde se ubica el primer caso de COVID-19, detectado por un prestigioso instituto de virología.

diremos aquí que las escuelas vinculadas a los proyectos respondieron perplejas a la situación planteada por el contexto, dispuestas a atender una emergencia educativa presentada como pasajera, recurriendo a los saberes construidos en el tránsito histórico y cultural de cada gestión. Transcurridos quince meses de ese inicio trastabillante, a cuentagotas, todos los equipos directivos evalúan que la falta de información desde el gobierno nacional y/o provincial les impidió programar a mediano plazo, operó como un elemento disipador de la confianza necesaria que la comunidad educativa requiere para responder a las nuevas estrategias y desgastó el ánimo de los actores.<sup>3</sup>

### **Las decisiones metodológicas y el trabajo de campo realizado**

En esa trama contextual e histórica presentada sucintamente en el apartado anterior, la urgencia impuesta por el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO)<sup>4</sup> de la pandemia interpeló a los equipos de investigación articulados por el PIO “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” para responder, en parte, a las demandas y necesidades de las y los docentes de las escuelas vinculadas al proyecto.

La primera acción realizada consistió en un relevamiento de información sobre el inicio de las clases en ASPO y se aplicó a las y los docentes a través de formularios Google forms, sobre: edad, formación, experiencia en enseñanza con TIC, pertenencia institucional, familiaridad del contexto con las TIC, conectividad y acceso a internet, redes, dispositivos, uso frecuente de aplicaciones (App), disposición de las y los estudiantes, primeras tareas en situación de ASPO, valoración personal y necesidades.

Sobre la base de la información obtenida a partir de las respuestas de 36 docentes, que fueron procesadas con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y posteriormente

---

<sup>3</sup> Esta información surge de las entrevistas a las directoras y los directores de las cinco escuelas vinculadas al proyecto.

<sup>4</sup> El ASPO fue una medida sanitaria definida por el Poder Ejecutivo Nacional el 20 de marzo de 2020 bajo Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/20.

analizadas, el equipo de trabajo del PIO decide ofrecer un curso breve que por sus características metodológicas denominamos Seminario/Taller.

Entendimos en ese momento —y luego de cuatro años de trabajo de investigación e investigación-acción en las mismas instituciones— que la dinámica del seminario aportaría temas de discusión como la inclusión didáctica de las TIC en las aulas virtuales que progresivamente comenzaban a crearse en las escuelas; y el taller, ofrecería la posibilidad de producir, con acompañamiento y tutoría de una docente del PIO, una intervención didáctica con recursos y herramienta o aplicaciones apropiadas y específicas.

Fue a partir de considerar la potencia pedagógica de esas dinámicas de trabajo que propusimos el Seminario/Taller para que ampliara el conocimiento de las y los docentes sobre el universo de plataformas, programas, herramientas y aplicaciones disponibles y su ensamble en un proceso pedagógico-didáctico que, en el contexto de ASPO originado por la pandemia, se desarrollaría de modo no presencial en su totalidad.

Finalmente, la última estrategia metodológica fue la realización de entrevistas individuales a integrantes de los equipos directivos, docentes y estudiantes a efectos de conocer cómo evalúan su experiencia educativa en pandemia.

Se decidió denominar a esta modalidad educativa como enseñanza en emergencia educativa o enseñanza remota de emergencia y no enseñanza en la virtualidad o aprendizaje en línea, porque esas denominaciones refieren a procesos diferentes (Hodges, 2020). La primera incluye a toda la serie de estrategias sociopedagógicas que se ponen en marcha a efectos de contactar, vincular y enseñar a los estudiantes; refiere a la improvisación y respuesta a una situación emergente desconocida y apela a los elementos que se tienen a mano. La segunda, alude a un programa establecido, probado, que cuenta con las plataformas, dispositivos tecnológicos, capacitación del personal, accesibilidad y acuerdo de los participantes.



**Figura 1. Diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea**



Imagen: frankie's /Shutterstock.com © 2020

**Datos que se construyeron en el trabajo de campo de la investigación**

Los datos en los que se fundamenta este trabajo proceden de dos tipos de estrategias implementadas de manera virtual: una entrevista realizada a través de un formulario Google forms a docentes de las escuelas vinculadas<sup>5</sup> al proyecto y los registros de campo tomados durante el desarrollo de un Seminario/Taller para docentes.

***Aplicación de un cuestionario a docentes de las escuelas vinculadas al proyecto de investigación***

El instrumento Google forms,<sup>6</sup> a través del cual se recoge la primera parte de la información a 20 días de iniciado el ASPO, nos

<sup>5</sup> Incluye cinco escuelas urbanas, una de localidades aledañas (denominadas serranas por su ubicación geográfica) y dos escuelas rurales.

<sup>6</sup> Este formulario se aplicó solo a docentes. Los primeros intentos de relevamiento con directivos no se concretaron por su sobrecarga de trabajo.

abrió a la necesidad de generar datos significativos para la investigación, como: capacitación de los docentes antes de la pandemia, tipo de dispositivo tecnológico con el que trabajan, plataformas utilizadas, herramientas, comunicación con directivos y estudiantes, participación de la familia, dificultades propias de la transferencia del trabajo docente al ámbito doméstico y propuestas didácticas elaboradas hasta ese momento. Incluiremos aquí los siguientes datos relativos a las y los docentes encuestados:

**Tabla 1. Edad y género de docentes vinculados al proyecto**

Edad	Género		
	femenino	masculino	total
25-30	4	1	5
31-39	14	3	17
40-40	10	2	12
50-59	2	0	2
<b>Total</b>	30	6	36

Obsérvese que la mayor parte de las y los docentes se ubican en la franja que va de 31 a 39 años y son, predominantemente, mujeres. Dos aspectos podemos considerar de ello: un informe consultado (Trucco & Palma, 2020) expone que adolescentes y jóvenes que han usado de forma fluida las tecnologías digitales podrían haber desarrollado mayores habilidades sociales y comunicativas, promoviendo la creatividad y la interacción social. Ello los posicionaría favorablemente en esta etapa pandémica, donde la comunicación digital ha cobrado gran relevancia. Por otro lado, un relevamiento realizado durante la pandemia en Argentina, informa que las mujeres han visto sobrecargada su actividad doméstica y laboral con el cumplimiento en el hogar del trabajo remunerado (Unicef, 2020). En este grupo se ubican las docentes, aspecto que puede aportar a la comprensión de la complejidad que se suma a la mudanza del trabajo a un contexto virtual o al menos, a distancia. Esta sobrecarga podría afectar las decisiones laborales y en este caso, orientar la búsqueda de acciones que permitan resolver con rapidez las demandas que el nuevo escenario exige.

**Tabla 2. Soporte utilizado por docentes durante el aislamiento para sostener la vinculación y la enseñanza**

		Ubicación escuelas				
		Urbano	Rural	Localidades serranas	total	
<b>Soporte utilizado durante el aislamiento</b>	1	WhatsApp	18	7	0	25
	2	Facebook	6	0	4	10
	3	Classroom	15	3	2	20
	4	Edmodo	16	5	3	24
	5	E-mail	4	0	0	4
	6	Impresos	3	6	0	9
<b>Total</b>		Recuento	23	8	5	36

Como se observa en la tabla 1, Whatsapp resulta la aplicación más utilizada para establecer comunicación entre docentes y estudiantes, en especial en las zonas urbanas y rurales. Esta situación registrada al inicio del aislamiento, se mantuvo hasta la finalización del curso que se ofreció a las y los docentes en el mes de junio. La plataforma Edmodo es la segunda mencionada por corresponder al soporte utilizado por organismos estatales como la Dirección General de Educación y Cultura (DGEyC) de la provincia de Buenos Aires. Luego se ubica Classroom por ser la opción gratuita más difundida para quienes tienen acceso a Google. La mayor parte de las escuelas que organizaron la gestión pedagógica de forma unificada y centralizada desde los equipos directivos, utilizaron esta plataforma. Gran parte de las y los docentes, por lo tanto, recurrieron a ella para la organización de sus clases.

El uso de grupos de Facebook tuvo mayor notoriedad en el inicio del aislamiento, cuando se pensó que la cuarentena tendría un tiempo acotado. Las y los docentes mencionaron que eligieron acudir al espacio virtual que les generaron las y los estudiantes en sus grupos ya existentes. Progresivamente, en las escuelas que formularon un proyecto pedagógico para la enseñanza no presencial de manera centralizada fue abandonándose este espacio social de la virtualidad, migrando las clases a plataformas más específicas.

En la escuela rural y en la escuela urbana de reciente creación se destaca el uso de fotocopias. En la construcción del cuestionario, al preguntar por materiales impresos nos hemos referido especialmente a los cuadernillos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, pero en el caso de las y los docentes que integran esta muestra, manifiestan que no resultaron de utilidad puesto que la secuenciación y selección de los temas propuestos no se correspondían con los procesos de enseñanza generados en los grupos particulares a partir de una elección diferente de los mismos.

**Tabla 3. Experiencia previa de trabajo con tecnologías o modalidad a distancia con estudiantes de nivel secundario**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	52.8
No	17	47.2
<b>total</b>	<b>26</b>	<b>100.0</b>

Los resultados que arroja la tabla 3 nos indican que poco más del 50% de las y los docentes entrevistados ha incorporado las tecnologías a la enseñanza, en las escuelas secundarias vinculadas al proyecto, con anterioridad al aislamiento por pandemia.

En primera instancia, cabe augurar un resultado desalentador de las condiciones de la educación formal una vez que finalice la pandemia y esta vez no estaríamos colocando el foco en las condiciones de desigualdad generadas por la pobreza estructural sino que serían otros los elementos a considerar: cierto descuido de la política educativa, desde hace por lo menos veinte años, respecto de la relevancia de la tecnología para el desempeño en el mundo actual; desconexión de las instituciones formadoras de docentes y los diseños curriculares que colocan a las TIC en un lugar acotado

a una disciplina de enseñanza; instituciones educativas del nivel secundario que no impulsaron esta habilidad docente como requisito para la enseñanza y el aprendizaje en el mundo contemporáneo y, finalmente, condiciones personales que impulsan a las y los docentes a la superación y al aprendizaje permanente.

En relación con el curso que se ofreció —cuyo objetivo se presenta en el próximo apartado—, este dato fue relevante para anticipar los resultados de esa iniciativa.

**Tabla 4. ¿Se presentaron nuevos problemas o dificultades en la modalidad virtual?**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	69.4
No	11	30.6
<b>total</b>	<b>36</b>	<b>100.0</b>

**Tabla 5. Para quienes respondieron afirmativamente, enumerar cuáles fueron los problemas o dificultades**

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Reformular consignas de trabajo (incluye decisiones metodológicas)	5	13.9
Aprendizajes tecnológicos (docentes y estudiantes que desconocían el uso de aplicaciones y plataformas para la enseñanza)	8	22.2
Dificultades tecnológicas (en el acceso, calidad de conexión o de dispositivo)	7	19.4
Tiempos (la preparación de la tarea más las clases virtuales y las reuniones, todo con mediación tecnológica)	2	5.6
Presión institucional (refiere especialmente al abandono de las redes sociales como soporte y el traslado a Classroom)	2	5.6
subtotal	24	66.7
Perdidos y sin codificar	12	33.3
total	36	100.0

De manera consecuente con los resultados de la Tabla 3, las dificultades mayores que vivieron las y los docentes al inicio del aislamiento fueron las generadas por el propio desconocimiento del uso de tecnología con sentido pedagógico-didáctico. La misma dificultad se manifestó en las y los estudiantes al momento de recurrir a aplicaciones y plataformas específicamente pensadas para la enseñanza, observándose una fuerte resistencia a abandonar las redes sociales como estrategia de vinculación pedagógica.

La escasa conectividad y la ausencia de dispositivos tales como computadoras (en cualquiera de las versiones) o teléfonos celulares en los hogares constituyen el segundo impedimento con mayores menciones. Esta situación es revelada como propia también en el caso de las y los docentes, aunque en forma minoritaria.

La reformulación de consignas y de tareas, aunque se mencione como una dificultad, resulta auspiciosa porque revela que las y los docentes han advertido que la mudanza al entorno virtual requiere de otras estrategias para enseñar y que no sería provechoso replicar aquellas de la enseñanza presencial.

Las y los docentes señalan luego, la mayor exigencia de tiempo para reuniones de trabajo, intercambios con colegas y preparación de clases. Muchas de esas tareas se realizaban, en la presencialidad, en los intersticios de las horas de clases. Otra dificultad señalada es la presión de las instituciones en la organización de esta modalidad que, además del tiempo demandado, implicó, en casi todos los casos relevados, la presencia-control de integrantes de los equipos directivos en las aulas virtuales.

**Tabla 6. Docentes según necesiten o no, apoyo o asesoramiento tecnológico para la enseñanza**

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	69.4
no	11	30.6
<b>Total</b>	36	100.0

La respuesta de casi el 70% de las y los docentes entrevistados respecto de la necesidad de apoyo y acompañamiento para la enseñanza mediada por TIC, promovió en el grupo de investigación PIO la organización y gestión de un Seminario/Taller que tuviera un doble propósito: hacer foco en la enseñanza articulada y mediada por TIC como soporte y dispositivo metodológico (esto es, aplicaciones y herramientas para la enseñanza).

### ***Propuesta formativa virtual para docentes en tiempos de pandemia***

La experiencia acumulada en el desarrollo de proyectos previos en instituciones educativas de nivel secundario favoreció la elaboración de un diagnóstico sobre el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza. Tal como se mencionaba anteriormente, desde el discurso se reconoce la necesidad de revisar las prácticas para adecuarlas a las demandas actuales, aunque no se evidencia un análisis crítico y reflexivo en torno a la potencialidad que ofrece el uso de las tecnologías digitales en el aula y su impacto en los aprendizajes. Por otra parte, la formación docente —inicial y continua— no ha encontrado aún los medios adecuados para ese fin y/o una actualización de los contenidos curriculares de acuerdo a las características de la sociedad actual, aunque la realidad y la misma sociedad lo demanden.

Se considera que la evolución de la pandemia en el mundo y en Latinoamérica, y la decisión del gobierno argentino de prolongar la cuarentena y, en consecuencia, la suspensión de las clases presenciales, agravó el ya deteriorado estado de la educación y la desigualdad educativa. Este panorama generó una necesaria migración del aula física a entornos digitales, pero en cualquiera de ellos se volvió completamente necesario tomar decisiones didácticas para establecer un vínculo pedagógico en un contexto no presencial.

El Seminario/Taller que se propone tiene el objetivo de ofrecer a las y los docentes de educación secundaria, ciertos conocimientos y estrategias de enseñanza virtual que contribuyan a producir experiencias significativas de aprendizaje. La propuesta se desarrolló íntegramente a través de la plataforma Moodle del aula virtual de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN.

El Seminario/Taller se pensó con una duración de seis clases y se estructuró a partir de tres conceptos centrales:

- *Programación didáctica*, con el fin de propiciar la elaboración de unidades temáticas y secuencias metodológicas que brinden



continuidad y sentido social y epistemológico a las tareas propuestas y evitar así las clases al “revoleo”.<sup>7</sup>

- *Aprendizaje significativo*, en donde las y los estudiantes —sus saberes, habilidades, capacidades, emociones— sean puestos en primer plano al momento del diseño de propuestas de enseñanza-aprendizaje.
- *Tecnologías de la información y la comunicación*, para pensar en estrategias de enseñanza que posibiliten su uso pedagógico —dispositivos, aplicaciones y recursos—.

Las tres ideas fuerza se complementaron con un abordaje teórico-metodológico de la enseñanza de las disciplinas específicas: Ciencias Exactas, Naturales y Sociales.

En términos administrativos, se recibieron más de 130 inscripciones correspondientes a docentes de distintas disciplinas, niveles educativos e incluso, de diversas localidades de la región (Olavarría, Azul, Bolívar, Cacharí). Como consecuencia de la cantidad de inscripciones realizadas y para dar respuesta a la demanda de capacitación manifestada por las y los docentes, se tomó la determinación de realizar adecuaciones a la propuesta formativa inicial: incorporar capacitadores para el área de Lenguajes y también estudiantes activos en el núcleo de investigación IFI-PRAC\_Ed, encargados específicamente de la sistematización y archivo de las producciones.

El Seminario comenzó el 22 de abril de 2020 y cada uno de los encuentros formativos se planificó desde un enfoque relacional que articulaba los conceptos centrales que fortalecerían las decisiones didácticas de las y los docentes cursantes. En pos del objetivo propuesto se diseñó un trabajo formativo activo con las TIC en la plataforma Sociales Virtual (<https://virtual.soc.unicen.edu.ar/moodle/>), con un asesoramiento individual y personalizado, a modo de tutoría, para la elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>7</sup> Idea expresada por Mariana Maggio (2020) en sus redes sociales, fundamentalmente en su cuenta personal de Instagram (<https://www.instagram.com/marianabmaggio/> ver sección Historias destacadas: “100stories”).

En un sondeo de expectativas al iniciar el curso, relevamos que el 88% de la nómina se inscribe en el Seminario/Taller anhelando conocer aplicaciones que faciliten su comunicación pedagógico-didáctica con las y los estudiantes. Un porcentaje similar identifica como principal problema de las clases no presenciales, las desiguales condiciones de acceso a Internet del estudiantado y la escasa disponibilidad tecnológica en los hogares. Con el paso del tiempo y la complejización progresiva de las actividades que las y los docentes debían realizar en el aula virtual, se advirtió que parte de esas dificultades eran detentadas también por ellos.

Las primeras clases giraron en torno al relevamiento de los conocimientos disponibles respecto de la ciudadanía digital como un concepto legal que en gran parte se ponía de relevancia ante la exposición forzada en las redes sociales virtuales. Hasta el momento, este tema que afecta la vida de las y los jóvenes no había sido incorporado en las escuelas como un contenido vinculado a la cultura digital, y las y los docentes mostraron desconocimiento del mismo. Particularmente, las leyes que regulan el uso de las redes resultaron desconocidas, al igual que las acciones educativas relacionadas al *bullying*, *grooming*, *sexting*, a pesar de las campañas de la DCEyC sobre este tema.

El segundo tema del Seminario/Taller abordó la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje significativo y colaborativo en el trabajo pedagógico virtual. Aquí registramos, en primera instancia, que las y los docentes no habían utilizado con anterioridad herramientas colaborativas como Google Drive o Padlet. Superada esa situación —resuelta a partir del uso de tutoriales, conscientes de que las bases del trabajo grupal-colaborativo quedaban en suspenso— se continuó con la idea asociada de conocer el funcionamiento del grupo-clase para poder adecuar las propuestas didácticas. El equipo dictante del curso propuso trabajar considerando el diagnóstico áulico, la selección de un tema de interés —o un problema— para luego realizar el diseño de una unidad didáctica incluyendo el aprendizaje colaborativo.

En esta clase se produjo el primer hito de abandono grupal del curso, puesto que los cursantes comenzaron a sentirse “decepcionados” —según sus palabras— porque no eran estos los contenidos que estaban buscando y no tenían tiempo de continuar en esta propuesta dada la coyuntura epidemiológica y las condiciones laborales que comenzaban a hacerse sentir como abrumadoras.

El tercer tema, con la mitad de los inscriptos sosteniendo la cursada, se enuncia como la creación y personalización de un aula virtual. Se ofreció a las y los docentes una variedad de plataformas educativas disponibles en la web para que fueran exploradas a través de tutoriales elaborados por los equipos dictantes del curso y un análisis de los beneficios o dificultades didácticas a la hora de pensar en un grupo-clase, continuidad en el tiempo, construcción de la idea de “aula” como espacio virtual de pertenencia y encuentro con otros (sus alumnos, otros docentes, preceptores), posibilidad de enlaces, accesos a recursos de la web, gratuidad, etc. En este punto de la cursada, se asignó un tutor que acompañe a cada cursante en el diseño de su aula. Este debía tener conocimientos específicos de la disciplina objeto de la enseñanza. Se creó una carpeta Google Drive para cada cursante, a la que tenían acceso ambos (docente y tutor).

Dada la tarea por venir, a continuación de la creación del aula virtual se enseñó a realizar curaduría de datos procedentes de la web junto con el manejo de un reservorio llamado Wakelet en el que alojarían todos los archivos, artículos, notas, Apps y otros elementos de su interés.

En el cuarto tema —que abarcó las clases cuatro y cinco— se propuso la elaboración de una unidad didáctica en el aula virtual creada en la plataforma seleccionada. En este momento del avance del Seminario/Taller, los cursantes habían quedado reducidos a un cuarto de los ingresantes, siendo el detonante del segundo abandono masivo el anuncio que el 16 de mayo realizó

el Ministro de Educación de la Nación, referido a que las y los estudiantes no serían calificados durante el año 2020.<sup>8</sup>

Algunos y algunas docentes optaron por trabajar en la plataforma que ya había definido la institución vinculada; otros y otras, pertenecientes a escuelas que dejaron en la voluntad de las y los docentes la elección del medio de comunicación con el grupo de estudiantes, recorrieron las diversas propuestas y en algunos casos iniciaron su construcción. Los restantes solo trabajaron la cuestión didáctica sin contexto de apoyo

La repercusión de las medidas de gobierno sobre la no calificación de los aprendizajes definió el contenido del último encuentro sobre evaluación con y sin calificación.

#### **Poniendo el foco en el diseño de las unidades didácticas**

Las urgencias de la época y la saturación de tareas de las y los docentes fueron elementos que interfirieron en la finalización del Seminario/Taller tal como estuvo planificado. También pudimos advertir que se percibió un marcado desinterés por las cuestiones de programación, organización o secuencia de actividades de enseñanza. Nociones básicas de la formación como el reconocimiento de campos disciplinares —para poder pensar la interdisciplina, por ejemplo— estaban mayoritariamente ausentes en los debates de los encuentros sincrónicos y cara a cara con el tutor o la tutora. La producción metodológica del conocimiento, que abre el abanico de opciones metodológicas de enseñanza, fue otra de las dificultades manifiestas al momento de explorar herramientas TIC. El desacople en el dominio de estos temas/problemas de la enseñanza en una propuesta con participantes diversos y tan constreñidos por el

---

<sup>8</sup> Esta información resonó en distintos ámbitos del sistema educativo. De forma inmediata, las y los docentes que permanecieron en el curso nos informaban del descenso alarmante de estudiantes presentes en las clases sincrónicas de sus materias. Transcurrido el tiempo de cuarentena, luego de que el Concejo Federal de Educación apruebe el retorno progresivo de las clases presenciales, logramos realizar las entrevistas a las directivas y los directivos de las escuelas vinculadas. Una directora expresó que no solo el problema de “desconexión” fue de las y los estudiantes, sino también y de manera muy preocupante, de las y los docentes. Según su relato, esta situación generó también una pérdida de confianza, por parte de las familias, en las decisiones de los equipos directivos escolares, que se enteraron por los medios de comunicación al mismo tiempo o después que los demás integrantes de la comunidad educativa.

tiempo y el entorno extraescolar, ha dejado en el grupo formador grandes preocupaciones y debates acerca de los futuros cursos que demandará la “nueva normalidad” por venir.

Ningún docente del área de Ciencias Sociales finalizó la producción de una unidad didáctica o planificación de un tema, aunque llegaron a instancias avanzadas de su desarrollo. Tres docentes del área de Lengua y otras tres docentes de Inglés sí lo hicieron y cuatro profesoras del área de Ciencias Exactas llegaron al final previsto.

Para este análisis se seleccionó el caso de una docente de Ciencias Exactas, una de Lengua y otra de Ciencias Sociales. Las dos primeras completaron íntegramente el trabajo final y la última, lo abandonó en la instancia de la programación didáctica.

La perspectiva sobre la enseñanza con la que se abordó el Seminario/Taller se corresponde con la idea de *escuela-laboratorio*, centrada en los procesos exploratorios de las y los estudiantes en contrapartida con la tradicional y hegemónica *enseñanza enciclopédica* centrada en el desarrollo de contenidos. Esta perspectiva, además, es consecuente con la formulación de procesos de enseñanza basada en problemas, de alta difusión en los programas educativos como “Red de Escuelas de aprendizaje” o “Escuelas del futuro”, que se están implementando en la provincia de Buenos Aires.

Esta perspectiva, como plantea Pérez Gomes (2018), se ha propuesto invertir antiguas creencias respecto del aprendizaje y el valor de lo que se aprende:

“Dale un pez y le alimentas un día, enséñale a pescar y podrá alimentarse a lo largo de la vida”, ya no es tan evidente en una época en que los cambios sustanciales en el medio tornan obsoletas las técnicas, por ejemplo la pesca, y requieren aprendizajes de orden superior, formas de pensar que permitan aprender a aprender a lo largo de la vida, en cualquier contexto y circunstancia. Sería más pertinente: “Dale un pez..., enséñale a aprender y podrá desenvolverse a lo largo de la vida”. (p. 53)

Llevada al ámbito del aula, este posicionamiento necesita una mirada interesada en el grupo de estudiantes y en sus habilidades de interacción en el mundo físico y virtual, de conocer y comprender las demandas de un mundo dinámico que no requiere solo de datos para poder actuar en él, y a partir de ello, articular los contenidos centrales del currículum para plantear o construir problemas significativos para la vida de las y los jóvenes.

En el contexto de pandemia, otros saberes resultaron relevantes para las y los docentes, como los vinculados a la ciudadanía digital:

La ciudadanía digital es un conjunto de competencias que faculta a los ciudadanos a acceder, recuperar, comprender, evaluar y utilizar, para crear, así como compartir información y contenidos de los medios en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de manera crítica, ética y eficaz con el fin de participar y comprometerse en actividades personales, profesionales y sociales. (Unesco, 2015b, p. 46)

Abordar esta perspectiva como tema transversal de la educación en tiempos de pandemia fue una recomendación que se instaló rápidamente desde el circuito educativo oficial y nuestra percepción como equipo formativo fue que esta recomendación correría un destino similar al de la formación en ciudadanía en la escolaridad secundaria (Errobidart, 2014), por lo cual pasó a formar parte de este espacio para ser integrado como tema/problema de la enseñanza.

La elaboración de diagnósticos áulicos no solo contempló el abordaje técnico de las herramientas virtuales a utilizar para su aplicación y procesamiento, sino también su contenido: datos sociodemográficos del grupo-clase, a los que se incorporan aquellos relativos a la conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos; aspectos de riesgo por exposición a las redes; derechos y responsabilidades en las mismas; problemas sociales que resulten de su interés, técnicas de estudio que utiliza, entre otros.

A partir de ello se abría la posibilidad de iniciar una programación didáctica que adquiriera sentido compartido, dejando de lado la enseñanza clásica y la centralidad de los contenidos, intentando modificar “un esquema donde el currículum se toma como un inventario, donde la perspectiva está totalmente asociada a una concepción aplicacionista del conocimiento construido y donde las evaluaciones solo tienen sentido de verificación” (Maggio, 2020, p. 9).

Con relación a las tres programaciones seleccionadas, todas comenzaron con un proceso articulado de lectura de sus propuestas escolares y las particularidades del grupo-clase. Solo una de las docentes conocía a las y los estudiantes por tratarse de un pluri-año de escuela secundaria rural (este es el caso de la profesora del área de Ciencias Sociales). Todas realizaron un diagnóstico, algunas a partir del uso de Google forms; en estos casos, la in-

formación obtenida a partir de las respuestas quedó organizada en una tabla Excel que el mismo sistema provee. A partir de este relevamiento, las docentes convertirían esta información en datos que les permitiesen tomar decisiones didácticas.

### ***El caso de la profesora de Ciencias Exactas***

Esta docente se desempeña como profesora de la materia Físico-química correspondiente al tercer año de una escuela secundaria de reciente creación,<sup>9</sup> ubicada en un barrio popular de la ciudad. La mayor parte de las y los estudiantes no disponen de conexión a Internet en sus hogares y utilizan teléfonos celulares compartidos para realizar las tareas escolares.

La tarea que le propone el Seminario/Taller ensambla con las demandas de la institución escolar donde trabaja y, a efectos de simplificar acciones, esfuerzos, demanda de tiempo y utilización de datos de las y los estudiantes, articula algunos temas de la programación oficial con la profesora de matemáticas del mismo año. La realización del diagnóstico fue una de ellas. La demora en recibir las respuestas las llevó a reconstruir las trayectorias escolares de las y los jóvenes a través de relatos de colegas de años previos y del equipo directivo. De esta forma, las docentes relevan en un curso de 25 jóvenes, datos como: sobreedad, repitencia, procedencia de escuelas de barrios alejados del microcentro, altos índices de inasistencia, materias adeudadas, pertenencia a familias desempleadas y algunos chicos judicializados.

En el mes de abril comprobaron que la comunicación más eficaz era la que se proponía a través de material impreso y fotocopiado que distribuyeron junto con la bolsa de alimentos, desde la escuela. En el mes de mayo solo cuatro estudiantes enviaban las actividades realizadas al retirar dicha bolsa, aunque también respondían a los mensajes de Whatsapp y resolvían actividades con disponibilidad tecnológica.

---

<sup>9</sup> Con esta referencia hemos denominado a las escuelas secundarias creadas a partir de la obligatoriedad del nivel, luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 (Errobidart, 2016).

La profesora de Físico-química definió trabajar con el tema *medidas*, evaluando su utilidad en la realidad concreta de los y las jóvenes y se propuso los siguientes objetivos para que sean alcanzados por ellos:

- Se espera que los estudiantes puedan trabajar colaborativamente y acercarse a las herramientas tecnológicas de las que pueden disponer para darle continuidad pedagógica a esta etapa de cuarentena en que estamos inmersos.
- Se espera que los estudiantes puedan apropiarse de competencias básicas —como realizar medidas de longitud— y expresarlas de manera correcta.<sup>10</sup>

Mediante el uso de herramientas de Google, comparte las tareas que las y los estudiantes deberán realizar y pone a su disposición dos colecciones de Wakelet, además de videos explicativos para acompañar las acciones concretas que realizaría el estudiante para resolverlas. Las tareas implican procesos de complejidad creciente de mediciones en el espacio real (sus útiles, en su casa, en el barrio), utilizando notaciones científicas.

Para la evaluación, propone dos rúbricas, una para cada objetivo. La docente comienza expresando: “La evaluación no podrá ser igual a la evaluación en tiempos normales. Incluso la evaluación procesual será diferente. Tendremos que buscar otra forma de hacer una valoración pedagógica del aprendizaje del estudiante”.<sup>11</sup>

Luego, propone para evaluar la continuidad pedagógica, el trabajo colaborativo y el uso de herramientas TIC, la siguiente rúbrica:

**Tabla 7. Rúbrica elaborada por la docente de Ciencias Exactas**

	¿Puede comunicarse con la escuela?	¿Tiene acceso a las actividades?	¿Consulta dudas?	¿Resuelve con autonomía las actividades?	¿Se relaciona con sus compañeros?	Valoración pedagógica
Estudiante	( Si/ No/ A veces)	Idem	Idem	Idem	Idem	

<sup>10</sup> Fragmentos tomados del plan elaborado por la docente de Físico-química

<sup>11</sup> Tomado de las reflexiones de la docente, sobre su programación.



Respecto de la evaluación de los contenidos curriculares,<sup>12</sup> reflexiona:

Las reuniones por *Zoom*, *Jitsi* o *Meet* en el caso de menores requieren de muchos recaudos, de mucha sincronización y además de muy buena conectividad para que no sean un fracaso. Por lo cual, la evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje está viciado de múltiples inconvenientes por este medio. Los intercambios con grupos pequeños por vez han sido mucho más productivos. En nuestro caso, en la actividad en tiempos normales, la rúbrica que utilizamos es la siguiente:

**Tabla 8. Rúbrica que utiliza en la presencialidad**

	Aún no logrado	Necesita ayuda	Suficiente	Destacado	Excelente
Propone soluciones posibles a la problemática planteada					
Resuelven las actividades de repaso propuestas					
Realizan la actividad final incluyendo los conceptos de error absoluto y relativo					
Utilizan el lenguaje específico de la materia					
Utilizan Herramientas TIC					
Escala	4 o menos	5 o 6	7	8 o 9	10

Como puede observarse en el caso de esta profesora, siendo una de las docentes más formadas (en referencia a capacitaciones previas sobre uso de TIC en educación), reflexiva, colaboradora y entusiasta participante del Seminario/Taller, la programación sigue reflejando un modelo de enseñanza clásico. La presencia y colaboración del tutor abría opciones de otras miradas, proveía de

<sup>12</sup> Tanto la reflexión acerca de la evaluación de los contenidos curriculares como la rúbrica fueron tomadas de la programación realizada por la docente de Físico-química.

nuevas lecturas que generaban debates interesantes que han quedado documentados, pero fueron insuficientes para pensar los temas de forma transversal y generar problemas de enseñanza utilizando las TIC.

### ***El caso de la profesora de Lengua***

En este caso, la docente pudo realizar el diagnóstico del curso correspondiente a la materia Prácticas del Lenguaje de tercer año, utilizando la herramienta Google forms, mediante un cuestionario que fue respondido por la totalidad del curso (30 jóvenes). Trabaja en una escuela secundaria de clase media-media alta, que dispone de una plataforma virtual integrada (Classroom). Realizado el diagnóstico áulico, la docente presenta una síntesis interpretativa de los datos,<sup>13</sup> donde destaca el interés del grupo y sus familias en sostener la continuidad pedagógica.

Como proyecto didáctico, la docente propone la producción grupal de un *booktrailer*<sup>14</sup> y expresa como objetivo del trabajo: “que los estudiantes fortalezcan la colaboración en entornos virtuales, profundicen la formación literaria, aprendan a interpretar y producir textos de medios digitales, formen parte de situaciones sociales de lectura y generen vínculos a través de nuevas tecnologías”.<sup>15</sup>

Cada grupo leerá, analizará y seleccionará los elementos literarios relevantes para poder producir el *booktrailer*, que será elaborado a través de la plataforma colaborativa Drive y luego será compartido en Instagram, donde recibirán los comentarios no solo

---

<sup>13</sup> “Si bien existe disparidad en la situación socioeconómica que los atraviesa; se logró (gracias al trabajo de los actores institucionales y a los modos diversos de comunicación) una continuidad pedagógica de todos los estudiantes. Llamativamente, en estos cursos, los jóvenes que expresaron tener problemas de acceso tecnológico fueron los primeros en hacer consultas, realizar entregas, participar en foros... Se relevó que, en términos generales, los jóvenes prefieren y extrañan la educación presencial pero rescatan que, si bien al principio se sintieron abrumados, comienzan a acostumbrarse y les agrada la autonomía que genera organizar sus horarios” (Docente de Prácticas del Lenguaje).

<sup>14</sup> Un *booktrailer* es la promoción de un libro a través de un video que dura entre 1 y 2 minutos.

<sup>15</sup> Fragmento tomado del plan elaborado por la docente de Lengua.

de sus compañeros de curso y docente sino de jóvenes de otros espacios. De este modo, logra que la producción pueda ser exhibida públicamente y no solo evaluada como recuento de temas/ contenidos.

Para el Seminario/Taller, elabora una secuencia didáctica y presenta una selección en Wakelet de ejemplos, videos tutoriales, reseñas de libros que sirvan como modelos a las y los estudiantes. Construye dos rúbricas en formato de tabla: una, para seguir la comprensión de los textos (Tabla 9) y otra sobre la realización del booktrailer (Tabla 10).

**Tabla 9. Rúbrica elaborada por la docente de Lengua para evaluar comprensión de textos**

Criterios de Evaluación	MB	B	REG	Observaciones
<b>Antes de la lectura</b>				Reconoce su intención como lector Identifica los paratextos y reconoce la información que brindan Formula hipótesis de lectura
<b>Durante la lectura</b>				Deduce palabras/ emplea diccionario/ realiza notas al margen / subraya ideas principales
<b>Después de la lectura</b>				Realiza un cuadro de doble entrada para comparar booktrailer y reseñas literarias Reconoce la importancia de los conocimientos previos Considera la necesidad de ampliar información Graba un audio o video explicando el tema

**Tabla 10. Rúbrica para el seguimiento de la producción de un Booktrailer**

Criterios de Evaluación	MB	B	Reg	Observaciones
<b>Planificar un booktrailer</b>	Analiza el booktrailer teniendo en cuenta funciones, formato, intenciones			
	Identifica estrategias audiovisuales			
	Selecciona un cuento con criterios claros			
	Realiza aportes significativos en el proceso de planificación a través del Drive			
<b>Presentar un booktrailer</b>	Participa en el video			
	Publica en redes sociales			
	Completa una autoevaluación dando cuenta del proceso			

En este caso la docente, activa participante del Seminario/ Taller, completa la programación mientras estaba siendo desarrollada por el grupo de estudiantes. De esta manera, organiza la enseñanza sobre la realización de un producto y en torno de él despliega, en interacción con el grupo-clase, distintos momentos del proceso de producción, incorporando saberes técnicos de las y los jóvenes. El interés de la publicación incorpora un elemento extra —quizá sustancial— para lograr el esfuerzo y la actividad sostenida de los estudiantes.

***El caso de la profesora de Ciencias Sociales***

La docente del área de Ciencias Sociales inicia la programación de una unidad didáctica en la materia Política y ciudadanía en un pluri-año rural. Realiza un diagnóstico atendiendo a algunas

propuestas de la tutora del curso. Destaca que las y los jóvenes tienen satisfechas sus necesidades básicas y la posibilidad de uso de Whatsapp y dispositivos tecnológicos, en un 80%. El vicedirector a cargo de la gestión de la esta escuela viaja dos veces por mes y reparte material impreso a las y los jóvenes estudiantes, actividades que han sido preparadas por los y las docentes. Una vez concluida la tarea, las y los alumnos pueden consultar a través de Whatsapp y si deciden enviar el trabajo para su evaluación, lo pueden realizar por el mismo medio.

En su programación didáctica, la docente presenta una selección de contenidos respecto a ¿qué es la política?, y realiza una fundamentación teórica. Luego, menciona ocho objetivos entre los que articula el uso de dispositivos tecnológicos con la comprensión de conceptos y formula un cuestionario para ser distribuido entre los y las estudiantes para que resuelvan de modo individual o grupal, según sus posibilidades. Además, selecciona bibliografía disponible en la web e indica que el envío de la actividad se realizará mediante un documento a través de Whatsapp.

La tutora del curso retrotrajo a la docente a las primeras clases sobre la perspectiva de enseñanza que fundamenta el Seminario/Taller y realizó una serie de preguntas orientadoras, pero no hubo continuidad en el proceso de reelaboración.

### **Debates que quedan expuestos en la coyuntura que establece la emergencia educativa por la pandemia del COVID-19**

El contexto de pandemia —con su oleada de miedo, encierro, aislamiento, frustraciones, etc.— ha “detonado” situaciones que venían expresándose con persistencia en las escuelas secundarias. Se ha hablado reiterada y largamente sobre el desinterés de muchos y muchas jóvenes por los aprendizajes escolares, por la valorización del encuentro como experiencia de sociabilidad y expresión de un desacuerdo manifiesto con la disciplina, el control, la regulación de la escuela como institución (Pérez Gómez, 2018; Reguillo Cruz, 2012; Sivila, 2012). Otros investigadores e investigadoras han cuestionado el formato (Duschatzky & Sztulwark, 2011; Terigi, 2008), el arbitrario cultural que representa

la escuela (Dussel & Caruso, 1999), como también la reproducción de la desigualdad que persiste (Tenti Fanfani, 2020). El contexto de pandemia operó como un detonador para estas problemáticas preexistentes que generaron la obturación de la permanencia o la vinculación de los jóvenes con la escuela.

Por otro lado, no tendríamos por qué suponer que la pandemia, precisamente, iba a favorecer la construcción de un nuevo vínculo con la escuela que permitiera una escolaridad sostenida en la virtualidad o la distancia. Pero, sin embargo, se cargó gran parte de la responsabilidad de la mentada “vinculación pedagógica” de las y los jóvenes sobre las educadoras y los educadores en general. Ellas y ellos, por su parte, han sostenido el funcionamiento del sistema educativo con sus bienes personales, privados, aunque no hayan logrado a la distancia, en muchos casos, reconstruir un vínculo que ya no existía.

Analizando las producciones y los contextos escolares a los que remiten las profesoras de Físico-química y Política y Ciudadanía, es posible suponer que al desacople descrito anteriormente, se sumen como obstáculos la formación docente y el currículum del nivel que operan como límites al momento de generar propuestas que conciten el interés de los grupos de jóvenes. La formación docente no se ajusta a las demandas que los tiempos actuales realizan a la educación y reproduce un modelo escolar en declive. Esta reproducción remarca el desacople con un nuevo clima cultural de esta época con el que la escuela no logra sintonizar (Tobeña, 2011). El currículum escolar se presenta también como un obstáculo en tanto representa el saber enciclopédico y una serie de habilidades vinculadas a él, que no logran concitar el interés de las y los jóvenes estudiantes.

También preocupa el desacople entre una perspectiva didáctica crítica y el uso tecnicista de las tecnologías incorporadas en el proceso de enseñanza y sus consecuencias para el aprendizaje. Probablemente, se deba a que una vez más, la escuela intenta sin éxito incorporar las TIC, como antes lo hiciera con la radio, el diario, la TV sin pensarlos como recursos mediadores en una

secuencia didáctica. En el curso hemos relevado la intención de organizar fragmentos, temas sueltos, con herramientas novedosas (más para las y los docentes que para las y los estudiantes) sin realizar una lectura del contexto tecnológico en que nos ubica el siglo XXI y al que necesariamente deberá acoplarse la escuela (física o virtual).

En cuanto a la política curricular del nivel, las decisiones sobre la formulación de un currículum prioritario se tomaron de forma tardía y, en consecuencia, las y los docentes se vieron forzados a proseguir con la enseñanza de contenidos sin atender a las demandas, voces y valores de grandes grupos excluidos. Sin embargo, encontramos en esa formulación de currículum prioritarios indicios de una comprensión del proceso de cambio que inevitablemente se cierne sobre la escuela.

Como manifiesta Alicia de Alba (2020), la nueva normalidad puede ser una grieta por donde se construya un *currículum incierto*

que sea capaz de asumir, desde la subjetividad y el principio de realidad, interpelaciones pedagógicas que inviten a respuestas discursivas, político-culturales y humanas, que coadyuven al contacto cultural-humano, a la reconfiguración de nuestros vínculos sociales, políticos, culturales y pedagógicos, así como el vínculo con la naturaleza, con la Madre Tierra. (p. 292)

Las interpelaciones pedagógicas deben encontrar en las nuevas tecnologías aliados para entablar con las jóvenes generaciones diálogos compartidos pero además, y como parte del saber docente, es necesario reubicar el sentido de la enseñanza. Para ello, quizá sea hora de pensar a las tecnologías al servicio del aprendizaje y el conocimiento, para que estudiantes concretos en situaciones de enseñanza que los convoquen activamente, puedan apropiarse del conocimiento y reinventarlo. En acuerdo con Silvina Casablanca (2014) es necesario repensar las TIC —que provienen del campo de la comunicación social— para pensar en las TAC desde el campo de la educación.

Los desafíos están planteados, pareciera que a pesar de los mandatos de encierro y aislamiento los sujetos queremos avanzar con los ojos abiertos hacia una nueva normalidad que no está definida, pero sobre la que es necesario pensar colectivamente.

## Referencias

- Casablancas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.
- de Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y Pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/20. Aislamiento social preventivo y obligatorio. 20 de marzo de 2020. Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Duschatzky, S., & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de la forma de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Errobidart, A. (2014). *Con las mejores intenciones...: Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1112/te.1112.pdf>
- Errobidart, A. (Ed.) (2016). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Errobidart, A. (Comp.) (2019). *Procesos de comunicación pedagógica en la Escuela Secundaria: reflexiones sobre el uso de las TIC en el aula*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/errobidartetal.pdf>
- Hodges, C. (Comp) (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Maggio, M. (2020). *Enseñar en tiempos de pandemia 2020*. En V. Barros (Org.), *Bitácora de cuarentena, para docentes y pedagogos 2020*. Recuperado de <http://catedratos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2018). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Reguillo Cruz, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sivila, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.



- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar pospandemia. Notas sociológicas. En I. Dussel, P. Ferrante & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de Pandemia* (pp. 71-84). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 205-237). Rosario: Homo Sapiens.
- Trucco, D., & Palma, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital. Un informe comparativo de los estudios de Kids On Line del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45212-infancia-adolescencia-la-era-digital-un-informe-comparativo-estudios-kids-online>
- Unesco (2015a). *Declaración de Incheón. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE\\_2.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf)
- Unesco (2015b). *Fostering digital citizenship through safe and responsible use of ICT: A review of current status in Asia and the Pacific as of December 2014*. Recuperado de [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/ict/SRU-ICT/SRU-ICT\\_mapping\\_report\\_2014.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/ict/SRU-ICT/SRU-ICT_mapping_report_2014.pdf)
- Unicef (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/8966/file/Encuesta%20R%C3%A1pida%20COVID-19%20-%202da%20ola.pdf>