

Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento
Teaching practices in virtual environments: emerging didactic dimensions in the context of isolation

 Mariana Maggio¹

 Carina Lion²

 Jimena Jacobovich³

Resumen: El artículo presenta los principales resultados de una investigación orientada a relevar aquellas prácticas educativas que tuvieron lugar, durante 2020, en una red de escuelas de gestión privada de distintos niveles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio. Este trabajo se enmarca en uno más amplio que estudia el rediseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones. Desde el punto de vista metodológico la investigación adopta un abordaje crítico-interpretativo que en este caso aborda puntualmente las condiciones institucionales y las prácticas de la enseñanza a través de entrevistas en profundidad llevadas a cabo en el mismo transcurso del aislamiento. En el análisis releva elementos recurrentes que, además, dan cuenta de dimensiones institucionales, pedagógicas y didácticas que se transformaron en el contexto de crisis.

Palabras clave: enseñanza, pandemia, docencia, colaboración

Abstract: The article presents some of the results of a research aimed at revealing those educational practices that took place, during 2020, in a network of privately managed schools at different levels in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina, in the context of social isolation. This work is part of a broader one that studies the redesign of teaching practices in highly technological settings and within the framework of groups, communities and institutions. From the methodological

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: marianabmaggio@hotmail.com

² Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: carinalion@gmail.com

³ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: jimenaajacu@gmail.com

point of view, the research adopts a critical-interpretive approach that in this case specifically addresses the institutional conditions and teaching practices through in-depth interviews carried out during the isolation period itself. In the analysis, it reveals recurrent elements that, in addition, account for institutional, pedagogical and didactic dimensions that were transformed in the context of crisis.

Keywords: teaching, pandemic, teaching, collaboration

Forma de citar: Maggio, M., Lion, C. & Jacobovich, J. (2022). Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento. *Voces de la educación, número especial*, 83-115.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento

1. Introducción

El artículo presenta los resultados de una investigación orientada a relevar aquellas prácticas educativas que tuvieron lugar, durante 2020, en una red de escuelas de distintos niveles⁴ de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio⁵. Más allá de los desarrollos de la última década en materia de tecnologías en la educación y de los esfuerzos importantes por llevar adelante procesos de rediseño en instituciones innovadoras (Pinto, 2019) en el contexto de los ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012), reconocimos que una configuración relativamente clásica seguía atravesando gran parte de las experiencias educativas. La escena de la pandemia COVID-19, con la crisis que ocasionó, dio lugar a prácticas diferentes, que requieren ser estudiadas en el contexto de debates políticos, sociales, filosóficos, culturales y pedagógicos que están teniendo lugar (Berardi, 2020; Carrión, 2020; Hui, 2020; Piscitelli y Alonso, 2020; Scolari, 2020). En el contexto de la crisis, se produjeron transformaciones que es necesario comprender y lo mismo que los aprendizajes que se produjeron y sus significados en el retorno a la presencialidad plena.

La investigación tuvo como propósito estudiarlas prácticas educativas que tuvieron lugar en una muestra de instituciones de diferentes niveles de una red de escuelas de gestión privada a partir del cierre de los edificios escolares debido a las orientaciones sanitarias en el marco de la pandemia de COVID-19⁶. La selección muestral tuvo que ver con la posibilidad de acceso real a diferentes actores de en distintos planos de decisión y definición institucional. La significatividad de la muestra en términos cuantitativos y su alcance era relevante para reconocer el valor

⁴ Se trata de escuelas que tienen en su mayoría nivel inicial, primario y secundario y en unos de los casos un profesorado docente.

⁵ A partir del Decreto 297 / 2020 del Poder Ejecutivo Nacional.

⁶ La investigación se enmarca en las actividades del Proyecto “El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones” de la Programación Científica UBACyT 2018 de Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación fue realizado en articulación con Fundación Bamá.

de estas prácticas y avanzar en la construcción de categorías que enriquezcan el campo de una didáctica contemporánea en escenarios de incertidumbre y complejidad. Esperamos que estas consideraciones teóricas, construidas a partir de experiencias concretas y reales puedan servir como marco para proyectar propuestas y prácticas en un escenario que sigue siendo incierto.

Desde hace décadas estudiamos en nuestras investigaciones las inclusiones genuinas de las tecnologías en las prácticas de enseñanza, entendiendo que son aquellas en que los docentes por motu proprio integran las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases porque reconocen las transformaciones que están teniendo lugar en los modos en que construye el conocimiento disciplinar (Maggio, 2012). También profundizamos en aquellas tendencias que son retomadas en los procesos de rediseño (Maggio, 2018; Pinto, 2019) de las prácticas de enseñanza atravesadas por tecnologías en el ámbito de la educación y explicitan las posibilidades que estas pueden llegar a alentar:

- las oportunidades extendidas para el aprendizaje continuo, activo, personalizado y rizomático;
- el aprendizaje a través de juegos y la cultura del hacer; basado en eventos y narraciones y el aprendizaje de carácter dinámico e incidental (Lion y Perosi, 2019);
- la creciente ubicuidad de los medios sociales y la integración del aprendizaje en línea híbrido y colaborativo; pluricontextualizado y justo a tiempo (Lion, 2020);
- la participación ciudadana, la colaboración en torno del conocimiento, los proyectos colaborativos y los aprendizajes interculturales (Harasim y otros, 2000; Piscitelli y otros, 2010), entre otras.

Al mismo tiempo sostenemos que la reinención de las prácticas de la enseñanza en favor de su relevancia en las escenas contemporáneas requiere la alteración de las condiciones que las sostienen (Maggio, 2018). El espacio, estático y limitado a las paredes del aula; el tiempo calendarizado y fragmentado; y el curriculum lineal, extenso y sobrecargado son algunas de las dimensiones que acompañan la hegemonía de la didáctica clásica, centrada en la explicación del docente, en la aplicación de contenidos construidos antes de que el acto educativo ocurra y en la verificación a partir de evaluaciones centradas en el control. Un modelo agotado en una cultura que pone el saber construido a disposición a través de diversos

dispositivos tecnológicos (Serres, 2013) y en el que la producción de los campos disciplinares en tiempo real y en modo colaborativo se acelera.

El inicio de la pandemia de COVID-19 configura un momento inédito. En el marco de una crisis sanitaria, social y cultural de alcance global se produce el cierre de los edificios escolares junto con la decisión de seguir llevando adelante las prácticas educativas de modo remoto, lo cual generó alteraciones en las mencionadas condiciones. En este contexto, y con foco en las prácticas que estaban emergiendo, nos preguntamos:

- ¿Es posible identificar situaciones de aceleramiento en el rediseño de prácticas educativas innovadoras y las culturas institucionales que las enmarcan en el contexto de la pandemia COVID-19?
- ¿La revisión de dimensiones que interpelan las maneras de concebir la enseñanza como proyecto colectivo (decisiones curriculares, la interpretación del espacio y el tiempo en el que tienen lugar las prácticas, la significación de las tecnologías en las prácticas) que se da de hecho en el contexto de la pandemia, promueve la renovación de encuadres y consensos a nivel institucional?
- ¿Los movimientos didácticos que emergen conllevan oportunidades renovadas de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas en contextos de expulsión estructural profundizada? ¿En qué rasgos se expresan?

Estos interrogantes funcionan como aperturas de sentido en las que se asume la complejidad de las prácticas de la enseñanza como objeto. Este se reconstruye a través de trabajos interpretativos con especial estudio de las recurrencias (Litwin, 1997) y en sucesivos niveles de análisis (Jackson, 1999).

2. Materiales y métodos

La investigación se ubica en un encuadre epistemológico que concibe a la Didáctica como una disciplina crítico-interpretativa (Litwin, 1997) y en articulación con el campo de la Tecnología Educativa. En la actualidad nos enfocamos en el estudio de las prácticas que se constituyen en movimientos colectivos y disruptivos en el marco de las culturas institucionales (Lion, Maggio, 2019; Maggio, 2018; Maggio, Lion, Perosi, 2014). Nos interesan en especial aquellos que multiplican las oportunidades

de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas en un contexto atravesado, de manera estructural, por una lógica de expulsión (Sassen, 2015). La marca de lo colectivo se vuelve crucial como dimensión estructurante para la selección de la muestra de escuelas relevadas en tanto se concibe la enseñanza como proyecto colectivo inscripto en definiciones institucionales que le dan sentido y valor.

Se busca la construcción de conocimiento a partir de la contrastación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico, a partir de un procedimiento metodológico que orienta este proceso (Sautu, 1997) y, de acuerdo con las características del objeto, se define un abordaje cualitativo (Morse y Bottorf, 2003; Sirvent, 2005).

En este marco, el proceso de investigación se desplegó en dos momentos:

- El primero, centrado en la recolección de evidencia empírica por medio de entrevistas, y procedimientos de análisis colaborativo de datos y de reconstrucción de las prácticas, a partir de ejemplos y materiales facilitados por las y los entrevistados.
- El segundo supuso el análisis interpretativo del material para la construcción de categorías y dimensiones institucionales y didácticas.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2020. La muestra estuvo conformada por once instituciones educativas de gestión privada y de diferentes niveles que participaron de la investigación de modo voluntario. El proceso de entrevistas alcanzó a veintisiete miembros de equipos directivos, y cuarenta y un docentes. En la entrevista a los equipos directivos se solicitó que identificaran equipos docentes que se distinguieran por estar trabajando colectivamente, como tema central del proyecto de investigación en el que se enmarca el presente estudio, con un marcado énfasis en los procesos de colaboración, para ser entrevistados.

Cabe señalar que en diez de las once instituciones las entrevistas fueron realizadas antes de que empezara a hacerse efectivo el retorno parcial a los edificios escolares en la modalidad denominada actividades de revinculación con esquema de

“burbujas”⁷. El estudio se enfoca en su totalidad en aquellas prácticas de la enseñanza que se efectuaron de modo remoto a través de entornos virtuales diversos.

El trabajo de campo se realizó a través de sesiones realizadas por videollamadas pautadas con anterioridad. El equipo de investigación elaboró los instrumentos de registro y recolección de datos y definió los procedimientos analíticos que se llevaron adelante en la segunda etapa. Para cada una de las once escuelas se realizaron entrevistas, en general grupales, a miembros del equipo directivo (veintisiete en total) y a equipos docentes (cuarenta y uno en total) identificados a partir de la realización de prácticas en colaboración. También fueron entrevistadas tres estudiantes de una de las escuelas a los efectos de triangular algunos de los hallazgos del estudio.

Con el fin de mantener el anonimato de las y los entrevistados, tanto a las escuelas como los directivos (DI), docentes (D) y estudiantes (E), se los identifica a través de una nomenclatura establecida para el estudio.

3.Resultados

Si bien las escuelas de la muestra son diversas desde el punto de vista de su historia, identidad, anclaje en la comunidad y antecedentes en términos de innovación, todas disponían de condiciones de infraestructura tecnológica que hubiéramos definido como adecuadas y estables antes de que se iniciara la pandemia. Ahora bien, con la conmoción que produjo el cierre de los edificios, las condiciones reales de dotación y adopción de entornos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje quedaron evidenciadas con fuerza. La mayoría de las y los entrevistados señalaron que, más allá de la existencia de una plataforma virtual a disposición de docentes y estudiantes, su uso era opcional y no necesariamente intenso. Aun así, configuró la base material y de experiencia que permitió generar propuestas educativas en el marco del aislamiento.

⁷ El concepto fue adoptado por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para referirse a los grupos de hasta diez personas (estudiantes y docente/s) que funcionaron como aulas al aire libre, con la condición protocolar de no cruzarse con otros grupos.

El análisis de los resultados presenta dos dimensiones. Por un lado, los “oleajes” o diferentes momentos que se construyen a partir de las recurrencias interpretativas que emergen de las voces relevadas y dan cuenta de características similares en un corte longitudinal, así como sus rasgos centrales. Por otro lado, algunas categorías más estructurales que devienen del análisis de los movimientos y las entrecruzan.

En este sentido, la investigación nos permitió identificar tres momentos definidos durante el ciclo lectivo 2020 y en el contexto de aislamiento durante el cual los edificios de las instituciones estudiadas permanecieron cerrados. Cabe señalar que estos momentos se suceden en cortes temporales que se leen en clave de contexto con sus inscripciones materiales porque se vinculan con decisiones que responden a definiciones de macro y micropolítica. Cada uno de estos momentos no solo tiene características que lo definen desde el punto de vista de lo institucional, sino también modos de hacer que, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, han ido cambiando.

3.1.El sismo

El primer momento identificado es una especie de sismo, que produjo una enorme conmoción (Maggio, 2020). Un choque a partir de disposiciones que vinieron desde afuera de la escuela y las ubicaron en una realidad inédita, cargada de sensaciones de incertidumbre. La vertiginosidad caracteriza a este momento en el que predominan la urgencia, la inestabilidad y el tiempo escaso para crear propuestas adecuadas a la situación de emergencia. Este momento se inicia con el cierre de los edificios escolares y abarca los primeros meses del ciclo lectivo⁸.

Si la escuela es una institución que ha permanecido bastante estable desde Comenio hasta nuestros días, este año fue un año de saltos continuos y de cambios continuos, y de adecuaciones continuas, y eso es agotador. (Escuela 1, D2)

Yo creo que nos cambió todo, todo nos cambió. Nos cambiaron los procedimientos, nos cambiaron las premisas que teníamos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje. Tuvimos que cambiar todo, tuvimos que reconvertirnos, tuvimos que replantear el vínculo que tenemos con las familias, el vínculo con los docentes. (Escuela 6, DI3)

⁸ De acuerdo con el calendario escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el ciclo lectivo se inició el 2 de marzo y finalizó el 18 de diciembre de 2020.

Hay algo en relación con la vertiginosidad de la toma de decisiones, de estar dirigiendo una escuela por WhatsApp. Con la Primaria tenemos reuniones todos los días, el equipo de dirección se reúne todos los días de 12:00 a 1:00, desde el día uno, es una hora de reunión del equipo de dirección, y no puede faltar nadie, y ahí vemos cómo vamos, qué tenemos que corregir y qué tenemos que cambiar. Me parece que al principio fue bastante resistido porque estábamos todos a mil y decían: «¿Una hora todos los días te parece?». Yo decía: «Mirá, se me desarma el colegio si no nos reunimos una hora, yo necesito de todas las áreas una hora, y si no hay nada para hablar y nada para trabajar nos vamos». (Escuela 3, DI2)

Hay un signo de pregunta [abierto] todo el tiempo. Antes, en el modelo anterior, nosotros teníamos una certeza, ahora por cada cosa que vamos a hacer nos hacemos preguntas. (Escuela 9, DI1).

Las recurrencias giran en torno a la sorpresa, al cambio continuo y a la necesidad de una toma de decisiones en condiciones novedosas en términos de gramática institucional.

Este sismo se encuentra y da origen a propuestas nuevas que producen una suerte de incomodidad. En palabras de las y los entrevistados hay resistencias, sin embargo, consideramos necesario ponerlas en el marco de la situación de conmoción, de esa vertiginosidad en términos de cambio que no es habitual en el ámbito educativo, y de las propias circunstancias vitales que atravesaban las y los docentes, que también se encontraban alteradas.

El equipo no podía pensarse, no podía imaginar cómo era hacer esto. No había manera de ayudar al equipo a pensarse. Y es comprensible. [...] Después que superamos ese momento de resistencia brutal, armamos una propuesta... (Escuela 11, DI1)

Esto nos puso a prueba, nos sacó de una cierta zona de confort, sobre todo a algunos equipos, y coincido plenamente en que la creatividad es un rasgo muy distintivo del después, de lo que pasó después de ese primer momento, que se me ocurre definir como de resistencia. (Escuela 7, DI1)

A partir de este reconocimiento, y en el marco de definiciones institucionales y acuerdos emergentes, empezaron a formularse esquemas posibles para sostener la continuidad pedagógica. En la nueva escena que sucede en la virtualidad, ciertas

definiciones que suelen estar muy marcadas, vinculadas al tiempo, al grado o año y a la planificación, entre otras, empezaron a diluirse, con todo lo que eso puede significar como oportunidad pedagógica. Y, una cuestión central, se aprende y ajusta sobre la marcha, lo que lleva a que la incomodidad se resignifique y que aquello que se hace sea visto como potente más allá de la contingencia.

Logramos ir acomodándonos a situaciones de cambio. Si esto no resultó, rápidamente cambiamos a otra cosa, y si faltan clases, agregamos, si hay que agregar un espacio de apoyo se agrega. No hay horarios tan fijos ni espacios tan fijos como antes. Tampoco en mi área hay grados ni estructuras tan fijas. Yo he mezclado grados, he mezclado chicos en propuestas, como que se desdibujaron un poco también las fronteras desde el grado, desde el espacio más restringido a primero, segundo... (Escuela 9, DI2)

De golpe en la clase de Matemática apareció otro tema distinto a lo esperado. Me parece que eso también tiene un condimento, de que no sea tan predecible la escuela. Es nuestro deseo poder romper de alguna manera con los horarios tan esquemáticos. Esto nos fue permitiendo jugar un poquito más y animarnos. Nuestro objetivo es llevar esto a la presencialidad también. (Escuela 9, DI1)

Durante este primer momento, resulta evidente la aparición de fuertes demandas por parte de las familias, que opinan y buscan involucrarse en las adaptaciones que va realizando cada escuela.

Las familias nos empezaron a decir: «No podemos más, no nos manden ningún mail más de nada, pónganse a trabajar en el Zoom y que se encuentren». Ahí hubo tensión, porque de repente son menos las voces, pero tenés alguna que te dice: «Yo quiero Zoom de 8:00 de la mañana a 4:00 de la tarde y eso es lo que yo estoy necesitando». O «Dejá un Zoom, en vez de tener tres docentes en un mismo Zoom, ¿por qué no ponés un docente por hora y entonces el niño entra en el momento que quiere y hay alguien recibéndolo?» [...] No son los pedidos más masivos, pero estos pedidos estaban y están al día de hoy." (Escuela 3, DI1)

«To Zoom or not to Zoom, that's the question» en toda la pandemia. Primero fueron peleas, batallas con todas las familias. Parecía que los padres comparaban con las otras escuelas, siempre las otras escuelas dan más Zoom y es mejor, y por qué no hacer las clases como que los docentes expliquen.

Teníamos llamados de padre y madres pedagogos, pedagogas, diciéndonos cómo eran otras escuelas. (Escuela 8, DI1)

Nos sorprendimos también de la cantidad de demandas que pueden hacer las familias, y tratamos de responder a todas sin poder todavía llegar a ocuparnos de una selección de contenidos, de una modalidad. Era tratar de responder a esto: «demasiadas clases», «pocas clases», «no tenemos dispositivos». [...] (Se jugaba) la confianza de las familias en la institución. (Escuela 9, DI1)

Las familias fueron un actor conocido que se convirtió en un “actor nuevo”, porque alzaron la voz para hablar específicamente sobre las definiciones didácticas, aunque sin un criterio unificado. Cada familia trajo su punto de vista y estos no coincidían. En esta escena, los equipos directivos trabajaron arduamente a través del diálogo para dar cuenta de las decisiones e ir logrando una suerte de equilibrio. Parece haber habido una dialéctica entre las definiciones y decisiones institucionales, y las intervenciones e involucramiento de las familias. Esto generó ciertas tensiones que se vieron inscriptas en las voces de las familias respecto de la necesidad de autoorganizarse para el acompañamiento de sus hijos e hijas y que incidieron a la hora de tomar nuevas decisiones institucionales.

Tenés un montón de respuestas diversas como familias, por ejemplo «están teniendo muchos Zooms, están teniendo pocos Zooms». Entonces cómo encontrar ese equilibrio. (Escuela 2, D1)

Las diferentes tensiones parecen haber sido características definitorias del primer momento, que preocupó incluso más que los aspectos sustantivos de las propuestas. Tensiones que tuvieron diferentes alcances y tipos de resolución, pero que giraron, entre otras dimensiones, en torno a:

- Procesos ágiles de toma de decisión interpelados de manera continua por la marca de un contexto en permanente cambio
- Debates en torno a las condiciones de viabilidad de la continuidad pedagógica. Diferentes posiciones en los equipos de conducción y docentes que necesitaban de consensos provisionales a la vez que vitales para sostener la escuela.
- Inclusión de las familias desde intervenciones no previstas ni conocidas

Por otro lado, parece que fue esa misma intervención la que ayudó a promover una reorganización de los tiempos escolares.

3.2.La navegación

El segundo momento identificado surge a partir de algunos equilibrios incipientes. Las propuestas se fueron rearmando sobre la marcha, encontrando tiempos más adecuados, y empezó a aparecer cierto balance entre las actividades sincrónicas y asincrónicas. Las y los entrevistadas coinciden al expresar que, entre junio y septiembre aproximadamente, las propuestas adquirieron un carácter más estable.

Logramos cierto equilibrio en los padres. No se ven desbordados por la tarea o por lo que los chicos tienen que hacer en su casa... [...] Hay cierto equilibrio de clases sincrónicas y no hay ni un desborde de clases sincrónicas, ni una nada de clases sincrónicas. Un alumno nuestro o una alumna nuestra tienen mínimo en primer grado trece encuentros por Zoom semanales, que para nosotros es una buena opción. No iríamos por más, estaríamos ahí, los grados más grandes tendrían un poquito más. (Escuela 6, DI2)

En este contexto, se identifican experiencias de aprendizaje novedosas y creativas que emergen de construcciones colectivas de los docentes, lo cual parece haber redundado en una mayor tranquilidad por parte de las familias. Es posible reconocer algunos rasgos desatacados en estas prácticas, que presentamos a continuación.

El tiempo alterado

En este segundo momento, identificamos una alteración de los tiempos escolares (Maggio, 2018). La semana comenzó a ser la unidad de tiempo por excelencia, desplazando a la jornada, con el fin de colaborar en la organización y planificación de las jornadas por parte de las familias. Las escuelas implementaron una agenda semanal, donde los y las estudiantes sabían de antemano cómo sería la semana siguiente y qué tareas deberían realizar de forma anticipada.

Me voy a acostar un viernes, y sé que el lunes va a empezar y tiene esta organización, y en general la organización era lo más estable posible. Depende la edad y depende del nivel, básicamente con un mix de encuentros sincrónicos y con actividades a veces grupales, a veces individuales, para realizar en función de la propuesta pedagógica de los docentes. ¿Cómo luce el día? Luce con cierta estructura, con una anticipación, con posibilidad de previsibilidad

respecto de lo que tengo que hacer, de cómo me puedo organizar, de lo que se espera de mí, de cómo hacerlo. (Escuela 11, DI1)

Tiempo y espacio también es lo que se fue rompiendo, pero ahora la unidad es la semana, es raro, como que yo digo: «Esta semana voy a trabajar tal cosa», entonces cómo se van a reconfigurar esas unidades. (Escuela 1, DI3)

Hay un proyecto semanal que tiene momentos sincrónicos y asincrónicos. Cuando los chicos no están frente a la pantalla, igual están en el colegio, porque están haciendo cosas. Una de las claves fue esa, especialmente en la Primaria. (Escuela 3, DI2)

Esta redefinición del tiempo dio lugar a interesantes alteraciones del orden curricular, que seguramente podrían llegar a perdurar más allá de la contingencia. Es notable que, aquello que sucedía antes de la pandemia, en un período tan breve de tiempo, pase a ser identificado con “lo tradicional”.

En un momento dijimos: salgamos de lo tradicional. Salgamos de todo el tiempo Prácticas de Lenguaje, Matemática, y empezamos a generar Semana Literaria, empezamos a generar hasta cómo inventar espacios que no existían en la escuela. Por ejemplo, pusimos más Inglés, encuentros de Conversation y de Debating, cosa que no teníamos en la escuela en general. (Escuela 10, DI1)

Si bien es complejo saber cuáles de estas rupturas continuarán luego de la pandemia, es relevante reconocer desde las voces de los mismos sujetos que hacen la escuela la ruptura de la comodidad respecto de ciertas prácticas, una cierta desnaturalización de lo que se hacía antes de la pandemia y la agilidad en la reorganización de los tiempos escolares.

Un “lugar” en el que encontrarse

En ese momento, en el que a las instituciones les fue quedando claro que “no se sabía cuándo regresaríamos”, las plataformas de videollamadas para la realización de encuentros sincrónicos se convirtieron en la solución posible.

El encuentro sincrónico surgió espontáneamente porque, en mayo, cuando todos veíamos que no se volvía, surgió de parte de los profes y fue también pedido por las alumnas, porque estaba esa necesidad de vernos las caras... [...] Se fue dando por demanda, por necesidad. (Escuela 4, DI)

Parte del espacio sincrónico tenía sentido porque había un encuentro, porque los chicos te veían la cara, te conocían, les preguntabas cómo están, los podías ver vos, podías ver si prendían la cámara, si no la prendían, digo, un montón de indicios. (Escuela 2, DI1)

Los chicos necesitaban, por una cuestión de marco y un encuadre, pero también por el vínculo que uno iba generando, verse las caras, cómo están, cómo fue, no solo dar el contenido, sino esa situación docente-alumnos, y el intercambio que se generaba en esos treinta minutos, porque un Zoom de ochenta minutos, y después otro y después otro, tampoco era viable. (Escuela 1, DI2)

Aparece entre las y los entrevistados una interesante toma de conciencia respecto de que eso no es una idea determinada de clase sino un constructo emergente y diverso, en proceso de elaboración.

El Zoom no servía mucho para la exposición oral del docente, sino para recuperar algún contenido de algún video o que el alumno expusiera un trabajo o en grupo individual, o hacer algún ping-pong de preguntas y respuestas, como hacerlo más dinámico más que pizarrón y exponer. [...] El lema era que un espacio sincrónico debía haber más que nada por la interacción, y sabíamos que no tenía que ver con el aula en la presencialidad. Era lo quizás lo más parecido, pero no era lo mismo. (Escuela 1, DI2)

Si vos entrás a una clase, tres clases distintas en el mismo bloque, vas a encontrar de todo. Vas a encontrar chicos produciendo y presentando, vas a encontrar un docente explicando con un video y un debate, vas a encontrar a chicos trabajando en salas para después juntarse y hacer un juicio sobre algún tema... La verdad que es muy variada la propuesta, lo que nosotros propusimos también es, y esto fue más que nada los primeros seis meses, la primera mitad de año fue que el espacio de Zoom no sea solo un espacio de transmisión de contenido, sino que sea un espacio de encuentro, de reflexión, de contenido. Después hubo cuestiones muy creativas como salas de escape, presentación de proyectos externos... (Escuela 2, DI1)

Tal vez este sea el punto en el que las fortalezas de las escuelas, en especial las vinculadas con la atención personalizada, cobraron más valor. El encuentro posible

a través de la plataforma permitió reconocer al otro, comprender cómo estaba y fue una de las mejores instancias para acompañar de manera cercana. No podía, entonces, limitarse a exposiciones docentes. Las búsquedas que tuvieron lugar fueron en cierto modo experimentales y, en perspectiva, pueden tener un inmenso valor para deconstruir ciertos modos de plantear la clase, arraigados en la presencialidad. La circulación en redes y entre colegas de estas experiencias emergentes dio lugar a otra dimensión de lo colectivo. Ya no se trató solamente de un emerger de prácticas de nuevo tipo, sino la posibilidad de expandirlas, documentarlas y ponerlas a disposición de otros docentes.

La emergencia del codiseño: voces estudiantiles en la creación de prácticas de la enseñanza

En este momento, y una vez superado en cierto modo el sismo en el que la tensión transcurría entre incertidumbres, presiones y adaptaciones, la estabilidad dio lugar y se benefició de las voces de las y los estudiantes, que aportaron su mirada sobre las prácticas de la enseñanza.

La mirada de los distintos grupos de estudiantes nos ayudó muchísimo también para tomar decisiones, para apoyar otras, y para ir en contra de otras más. Por ejemplo, en junio decidimos hacer una encuesta a todos los estudiantes, también para ver qué cuestiones les estaban resultando, qué no, qué les gustaba, qué no... Ellos dijeron «Mucha tarea no me da tiempo para pensar, no me da tiempo para estar en las clases, para leer, porque me mandan todo el tiempo tarea». Y dijimos: «No, pará, ojo». Empezamos a pedir mayor interactividad, mayor vínculo, como privilegiar el vínculo para poder tener el registro real de qué hay del otro lado de la pantalla.” (Escuela 1, DI3)

De repente los chicos comentaron que el espacio sincrónico a veces les servía más que el asincrónico, entonces de alguna manera todas las materias dieron clases por lo menos una vez por semana. (Escuela 2, DI1)

Aparecieron nuevos problemas en los que la mirada estudiantil fue clave para entender el alcance de los cambios, por ejemplo, en la falta de recreos o en la escena diferente en el que se producen las jornadas sobre educación sexual integral (ESI).

Muchas propuestas que fuimos inventando también fue charlando con los chicos y viendo lo que iban necesitando. Por ejemplo, en la jornada ESI también nos juntamos con ellos y conversamos sobre lo que estaban necesitando también en este contexto, porque aparecieron nuevas problemáticas. La co-creación con los estudiantes para nosotros fue fundamental en estos sentidos. (Escuela 2, DI1)

Las estudiantes entrevistadas son plenamente conscientes de la fuerza que van cobrando sus voces en estas nuevas escenas lo cual, específicamente, las había llevado a trabajar en una lista de propuestas para la escuela, a partir de la pandemia.

La lista va bastante más allá de trabajo de clases, habla de nuestra experiencia a lo largo del año, o sea, mucho del proyecto en conjunto con profesores o directores como que se mantenga... [...] Teníamos un tutor que te mandaba todos los links y así, ese vínculo que se creó que se quiere mantener. [...] Las aulas virtuales, que estuvieron recontra completas, y que los materiales y recursos que armaron los profesores, que fueron re importantes, quizás a lo largo del año para ir aprendiendo solo o repasando, pero no sé, son muchas, muchas, muchas cosas muy distintas lo que hay en la lista. (Escuela 11, E1)

Este lugar del estudiantado generando propuestas que llegan al corazón de la enseñanza es un hallazgo muy significativo que expande la idea de colectivos que rediseñan las prácticas en un sentido profundo. Es, además, la reivindicación de que el trabajo en conjunto se mantenga.

Nuevas formas de evaluar

En este momento, y en atención a disposiciones oficiales, empezaron a replantearse las formas de evaluar, quizás el aspecto más destacado desde el punto de vista de las innovaciones que se generaron en el marco de la crisis. Informes de evaluación cualitativa, rúbricas, coevaluación, autoevaluación y espacios de retroalimentación fueron algunas de las expresiones más recurrentes de la evaluación rediseñada por las escuelas de la muestra.

Evaluar, pero sin tomar exámenes, sino buscar otras formas alternativas, esto fue un trabajo muy grande con los docentes también, porque tuvo que ver con

encontrar nuevas formas de evaluar y de dar feedback a los chicos, poco tradicionales, que este era un proceso que la escuela ya venía haciendo. [...] Fue como un cambio de perspectiva muy fuerte y al cual le dedicamos muchas horas de pensamiento, dentro de la gestión también, como mucho tiempo de pensar bueno, ¿cómo es la evaluación? ¿Cómo damos devolución a los chicos? ¿Qué letras les ponemos? Si se evalúa el proceso, si se evalúa una parte. Un montón de cuestiones mezcladas con la emocionalidad de la pandemia y cuán conectados están los chicos... (Escuela 2, DI1)

Armamos informes de valoración pedagógicos espectaculares. [...] La Secundaria ya estaba trabajando, las retomamos, las analizamos, las dimos vuelta, las adaptamos para la Primaria y armamos en el formato de Primaria. Cada ciclo tiene su especificidad y está perfecto que así sea. Y estamos orgullosos de esos informes de valoración, los queremos reciclar de alguna manera para 2021. (Escuela 10, DI2)

Es un dato muy significativo que se sienta orgullo sobre formas evaluativas que se consideran “espectaculares”. En muchos casos estas evaluaciones son expansiones de búsquedas previas, pero dan lugar a un proceso profundo de revisión que pareciera estar iniciándose.

Lo que emergió es un cambio radical de la evaluación, y que eso hay laburararlo y hay que continuarlo. [...] La evaluación fue increíble, nosotros estamos felices, se hizo un laburazo con las rúbricas, con las habilidades, el laburo que hicieron los docentes para entender qué es una rúbrica. [...] Lo de la evaluación es un temón, que [no tiene] vuelta atrás, esto ya vino para quedarse, hicimos coevaluación, autoevaluación, rúbricas, trabajos de devolución con las familias en los grupos más pequeños. (Escuela 11, DI1)

Recordemos que este fue un momento de una cierta estabilidad, en el que de algún modo las propuestas encontraron su cauce. El hecho de que la evaluación se desplegara con una visión no solo renovada, sino valorada, puede dar lugar a un proceso de transformación sustantiva articulado de modo coherente con otras dimensiones de las prácticas de la enseñanza.

Con las familias en las aulas

Como señalamos antes, ya en el primer momento tuvo lugar un involucramiento fuerte por parte de las familias hacia las instituciones, expresando sus demandas

concretas respecto de las propuestas educativas. En el segundo momento las familias, por las características propias del entorno cotidiano en los hogares, participaron de manera cercana de los encuentros sincrónicos y ubicaron su mirada no solo en el desempeño de sus hijas e hijos, sino también en la labor docente. Se trató de un aspecto inédito desde la perspectiva de las prácticas de la enseñanza.

Un observador que antes no existía, porque estábamos dentro de la institución.
(Escuela 1, D1)

Nos metimos en las casas, todos los días, todos los días, la escuela estuvo en la casa. Entonces, el grado de exposición de la escuela fue de 0 al 100% o del 15%, 20% al 100%. Pero al mismo tiempo las familias se metieron en la escuela, todos los días, todo el tiempo... (Escuela 6, DI2)

Se trata de un elemento claramente disruptivo. Las y los docentes no tenían ni formación ni experiencia para este abordaje y sufrieron una suerte de pánico escénico: ahora enseñaban con público. Sin embargo, esto contribuyó también a generar estabilidad a partir de una nueva valoración hacia ellas y ellos.

Eso hizo vivenciar a los papás y a las mamás cómo aprende un chico, cómo aprende su hijo, cómo aprende su hija, cómo enseña la maestra. Y creo que eso hizo cambiar un poquito la mirada sobre la labor docente, sobre la función de la escuela. Me animo, me arriesgo a decir que la escuela volvió a cobrar un sentido de valor que a veces tenía como desdibujado o más perdido, o era más el centro de las demandas y el «porqué no hacen», el «porqué no pueden», el «cómo no puede ser, si vienen ocho horas...», etcétera. Hoy al vivirlo de este lugar, eso cambió y fuimos como a la par. Fuimos familia y escuela tejiendo tramas juntos, entonces nosotros tratando de escuchar a las familias, las familias viviendo lo que vivían en la escuela. (Escuela 6, DI2)

Una pregunta posible para formular a partir de estos datos es si esta revaloración de la escuela y los equipos docentes, y esta nueva cercanía con las familias podrán ser la base de un nuevo acuerdo pedagógico que sostenga procesos de reinención de las prácticas de la enseñanza en el largo plazo. En este sentido, la mirada de lo colectivo se reversiona respecto de la comunidad educativa y sus niveles, modos y alcances de intervención pedagógica.

Las familias no solo ven a los equipos docentes en acción, también a sus propios hijos.

Al padre lo tenemos al lado y cada cosa, cada palabra hasta en el área de tutoría que se ha realizado y que el padre desconoce que esto se daba en la dinámica escolar, por ejemplo. No todos los chicos, cuando se hace una pregunta, participan. Algunos quedan con las ganas de participar a veces. Esto en la presencialidad a la clase siguiente se retomaba y aquel chico opinaba. Puede pasar. Bueno, para el padre esto era nuevo. Muchas de las cosas que suceden y que ven y que dicen: «Yo no sabía que mi hija era sí, ahora me estoy dando cuenta cómo» o «Lo estoy conociendo en otra faceta». (Escuela 5, DI1)

Es que, en la realidad en la vida normal, no en esta pandemia, los padres ven el resultado final, no ven el proceso. Entonces, lo que te dicen: «Ya aprendió a leer o sabe sumar». No ven todo el proceso, entonces me parece que esta vez los padres estuvieron en el proceso. (Escuela 11, D6)

Este aspecto, que puede ser positivo en muchos sentidos, vuelve sobre los docentes como más trabajo y más tensión. Es preciso explicar y justificar muchos más aspectos de lo que sucede en el aula, con el consiguiente desgaste y cansancio.

3.3.El agotamiento

El tercer momento identificado por las y los entrevistados transcurrió en la etapa final del ciclo lectivo y se caracterizó por el cansancio y el agotamiento. Aquello que había funcionado bien durante la segunda etapa se estaba agotando también. Además, durante esta etapa se empezó a preparar una vuelta parcial a la presencialidad bajo el esquema de “burbujas”. Esto exigió a los equipos directivos una reorganización para adaptarse a los nuevos requisitos de manera inmediata. Los docentes señalan agotamiento por parte de los y las estudiantes.

Lo que yo siento en este momento es que están cansadísimos, muy, muy cansados. Ya no les da más la cabeza para estar en el Zoom, se mueven, realmente están como agotados. Hay muchos en primer grado, en todas las áreas, pero sé que en primer grado hay muchos Zoom, grupo reducido, grupo entero, tienen Gimnasia, Educación Física, Música, son muchas horas. Yo acabo de terminar un Zoom de los chicos, a las cuatro menos cuarto de la tarde primer grado ya realmente no puede más. Entonces, más allá de que yo juego y tratamos de hacer propuestas lúdicas, llega un momento en que ya no quieren

más, por lo cual yo, tengo permiso, opté por cortarlo antes, cuando ya veo que no quieren más, más trabajo, más juego, más nada, nos saludamos con una canción y dejamos de dar la clase, porque si no es pérdida de tiempo realmente, para ellos y para uno. (Escuela 6, D3)

También hay un enorme cansancio entre los docentes. Como bien se señala a continuación, es un rasgo de todo cierre de ciclo escolar. Sin embargo, la fuerte recurrencia con la que aparece parece dar cuenta de otras situaciones. En este sentido, son muy interesantes las consideraciones de los entrevistados respecto de las tensiones de nuevo tipo vinculadas a la exposición.

Estamos muy expuestos y la exposición agota. La exposición es un factor que agota. Cuando uno hace en un contexto de presencialidad una clase, una clase para familias, ya hay una tensión, hay un estrés, hay toda una situación que se vive previa, que uno termina cuando terminó ese momento, termina agotado. [...] Entonces hay una permanente tensión, volviendo a tu pregunta, que los docentes viven a diario, y que están muy cansados. (Escuela 5, DI1)

Al principio es como incertidumbre, después los chicos se acostumbraron a ingresar a las pantallas y a las clases. Estamos también en un momento en el cual los chicos también se cansan, y vale resaltarlo y está bien que sea así, digo, en la presencialidad también se cansan. La diferencia es que acá te apagan la pantalla y a veces no quieren ingresar y también es válido. Tenemos que sostener un sistema, estar [siempre] atrás porque depende pura y exclusivamente de nosotros. (Escuela 1, D5)

En el siguiente testimonio identificamos una pista para explorar, cuando se sostiene que esta modalidad depende “pura y exclusivamente” de los docentes. Nos preguntamos: ¿cuál es en este sentido la diferencia con la presencialidad? ¿Es el hecho de que en las aulas físicas el estudiantado puede, por ejemplo, interactuar mientras el docente lleva adelante otras tareas? ¿Por qué no podría hacerse eso en el aula virtual? Aquí hay consideraciones interesantes para analizar la virtualidad y, también, revisar los modos de plantearla. En ese sentido, los docentes, más allá del cansancio, reconocen el valor de una experiencia que fue en muchos sentidos una fuente de aprendizaje.

Este año se dio que tuvimos que aprender de golpe el triple o el cuádruple de cosas nuevas y fue agotador, realmente fue agotador. Había momentos que uno decía: 'por dios, ¿qué es esto?'. Pero me parece que fue sumamente interesante y que esto de alguna manera va a dejar algo, mucho para el año que viene. Vamos a ver qué pasa realmente el año que viene. Pero para mí no me arrepiento, mirá lo que digo, no me arrepiento de esto, algo fue interesante de todo esto. (Escuela 1, D2)

Habrá que ver cuál es la persistencia de este agotamiento en la revisión de la escuela post-pandemia. ¿Se harán ejercicios que den cuenta de aquello que se reconoce como interesante? En cualquier caso, entendemos que quedan las lecciones aprendidas, críticas a la hora de abordar prácticas híbridas (Maggio, 2022).

4. Rasgos emergentes

Del análisis de los momentos con sus características, se pueden derivar definiciones más estructurales a través de las cuales las escuelas de la muestra pudieron no solo lograr que las prácticas de la enseñanza siguieran sucediendo y los aprendizajes tuvieran lugar, sino también llegar a reconocer un año sumamente complejo como una experiencia que valió la pena vivir (Maggio, 2018).

La reinención diaria

La crisis llevó a que fuera necesario modificar visiones y propuestas, no una vez, sino de modo constante en un contexto cambiante. La estabilidad llegó a las propuestas a través de la revisión permanente. Existe en este sentido un proceso que alcanza a la institución educativa como tal y desde ahí a la mayor parte de sus actores.

La escuela también estaba preparada desde los recursos y como venía trabajando en esto de la innovación en lo que tiene que ver con lo tecnológico. Cuando apenas empezó la pandemia, que fue en estos quince días, la escuela ya contaba con un trabajo desde la tecnología, con el uso del Classroom y docentes trabajando para eso, armando tutoriales para trabajar, entonces se respondió a lo que iban a ser esos quince días también, que después los quince días se hicieron siete meses, entonces hubo que salir a reinventarse, como que el plan estratégico es este, reinventarse todo el tiempo, ese fue el plan

estratégico, no es que se arma el plan estratégico por año, este es día a día, mes a mes, semana a semana. (Escuela 7, DI4)

Lo más distintivo claramente es esto de poder repensar a diario y lo satisfactorio que es poder repensar a diario en la escuela, porque es algo que, por ahí, en la vorágine del año presencial y de lo que conocíamos hasta ahora, hay espacios más acotados para repensar la escuela, y la verdad que este año fue cada día repensarla y repensarla en cada uno de sus espacios, cada una de sus propuestas, y para mí fue agotador, pero a la vez fue una experiencia sumamente enriquecedora, y creo que no se hubiera dado si no hubiera sido por esto que nos disrumpió así. (Escuela 9, DI2)

Un proceso semejante tuvo lugar, de modo notorio, en el plano de las prácticas de la enseñanza.

Después de las vacaciones hubo que reinventarse porque ya no había Zoom que aguantara, esto debe de haber salido en las entrevistas, fue un mega, mega, mega desafío, y ahí salimos con una propuesta de mayor electividad por parte de los chicos, con mucha más diversidad para que los chicos tuvieran ocasión de decidir de acuerdo con sus intereses. (Escuela 11, DI1)

Si tuvo una particularidad toda esta etapa es que todo el tiempo fuimos recalculando, especialmente por las particularidades del nivel de Jardín. [...] Si vos podías mantener una estrategia durante dos, tres meses, y el último tiempo capaz que, al mes, mes y medio, ya te obligaba a recalcular, porque rápidamente había aburrimiento, había fastidio, había cansancio, tanto de los chicos como las familias y los docentes. (Escuela 6, DI1)

Los procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas, habitualmente destacados desde los encuadres teóricos desde Schön (1982) en adelante, y alentados desde los procesos formativos, tuvieron lugar de manera efectiva, según es reconocido por los docentes con una honestidad enorme. Se evidenció la creación didáctica en la acción, en un devenir no lineal ni previsible, que necesariamente tiene que romper los moldes y diseñar nuevas estrategias, y que se nutre de una reflexión permanente.

Creo que también fue un ejercicio creativo en varios sentidos, y uno tiene que ver con muchas veces cuando uno, como docente da la misma materia hace

muchos años, suele repetir por comodidad y por varias cosas determinados moldes por el contenido mismo que muchas veces no se actualiza y bueno, la pandemia nos obligó y nos invitó a poner en juego nuestra creatividad y pensar nuevas estrategias. (Escuela 1, D1)

Mi trabajo pasó a ser un proceso de reflexión diario de que yo ya sé cómo, yo tengo formación en cómo aprenden los niños, qué es la educación que buscamos en la escuela, pero llegó un momento en que uno dijo: «Mi trabajo ahora en pandemia es todos los días crear una actividad y después destinar una parte muy importante de mi día a pensar qué es lo que estoy haciendo muy detenidamente, y hablarlo con otras personas, y aceptar que hay algo que capaz lo voy a comprender dentro de unos años sobre qué está pasando ahora». Fue como abrazar un poco esa incertidumbre entre varios y sostenerla, porque no tenemos tantas respuestas tampoco ahora, tantas conclusiones, tenemos muchas cosas a seguir pensando y que capaz estamos más acostumbrados a tenerla como mucho más clara. (Escuela 3, D3)

El docente tiene la obligación de reflexionar continuamente sobre su tarea, ¿no es cierto? Y este año creo que nos puso más en la obligación. (Escuela 1, D2)

Pareciera que hay en este plano un ejercicio consolidado que tiene fuertes posibilidades de permanecer, más allá de la pandemia. “Entonces es una particularidad de esto, pero también un buen ejercicio para la próxima presencialidad, que es esto de poder ir como reconfigurándose.” (Escuela 6, DI1)

La documentación necesaria

Dada la necesidad de crear nuevas experiencias educativas, las instituciones propusieron el registro y la documentación de las propuestas con el fin de compartirlas con el resto de los equipos docentes y continuar elaborando sobre estas construcciones.

«Pará. Empecemos a registrar lo que está pasando porque es increíble». Y porque esto llegó para quedarse, bueno, uno debe tener el recuerdo de cómo lo vivió en ese momento. Y después lo revisamos y vemos si sí, si no. (Escuela 2, DI1)

La implementación de las propuestas en los entornos virtuales coadyuva a formas de registro que se producen indefectiblemente.

Están dando evidencias de registros y documentación que antes no lográbamos sistematizar, y estaría genial que se pueda sostener, que uno se dé cuenta que eso es un tesoro que está buenísimo y que se pueda como mantener. Eso es algo así que yo veo distinto, que se logró por esto. (Escuela 3, D1)

Más allá de que los registros se producen, será necesaria la toma de decisiones metodológicas que den sistematicidad al proceso, tanto en lo referido a la conservación (archivado, catalogación, organización según criterios) como, por supuesto, al análisis. Este trabajo empírico puede ser rico para la construcción de un saber institucional que recupera las voces de los actores, a la vez que los dota de herramientas para revisar aspectos instalados que se fueron moviendo: la planificación, la evaluación, la toma ágil de decisiones, los equipos docentes y el compromiso y autonomía estudiantil, entre otros.

Los roles reconfigurados

Los entrevistados y las entrevistadas dan extensa cuenta de procesos de reconfiguración en los roles que cumplen. Todos sumaron funciones fundamentalmente vinculadas a la interacción de modos distintos con el resto de los actores educativos. De modo previsible, la mayor parte gira en torno de la escucha, el acompañamiento y el apoyo.

Los equipos directivos tuvieron que poner foco en sostener las instituciones educativas funcionando y eso, en gran medida, los llevó a construir un apoyo mucho más cercano que el habitual a los equipos docentes.

La recepción que tuvieron los docentes fue también en la medida en cómo se sintieron acompañados en toda esta cuestión, porque la pandemia nos agarró a todos igual, de la nada, y yo creo que se sintieron bastante acompañados, entonces en ese sentido nos escuchaban a M. y a mí resolviendo cosas o dando alguna charla sobre cómo pensar una clase en la virtualidad, y era más fácil después decir: «Bueno. Estamos pensando un proyecto que tiene que ver con eso, esto y aquello. ¿Cómo te ves vos en este proyecto?». (Escuela 8, D12)

Poder acompañar a los docentes también en algo que tampoco era lo que más manejábamos, que tenía que ver con la tecnología, y donde de repente hay que dar respuestas también en lo tecnológico y donde estamos permanentemente como equipo trabajando y apoyando también las veinticuatro horas a los docentes, porque la verdad que como nunca estamos presentes en el aula también. Siempre lo estamos, pero la verdad que nunca como de esta manera. (Escuela 9, DI3)

Quería marcar esto, que la comunicación, muy cercana, fue otro de los pilares que nos acompañó en este proceso, con todos los actores... Nosotras con nuestros equipos, así con los alumnos y así con los padres. (Escuela 10, DI5)

En el caso de los docentes, más allá del acompañamiento cotidiano a los estudiantes, lo que surge es la complejidad de tener que hacerlo en una mirada mucho más integral en un contexto de crisis que golpeaba directamente en los aspectos emocionales.

Tal vez no necesitaban tanta explicación de gramática, de vocabulario, de esas cosas, pero tal vez sí un acompañamiento o una contención como para poder tolerar algunas situaciones que hubo durante el año, poder escuchar más que les tocó transitar este año tan particular, en donde no pudieron hacer todo lo que siempre séptimo hacía, bueno, eso se escuchó en las clases, se sintió y mi rol por ahí tuvo más que ver con eso. (Escuela 9, D4)

Ahora somos todos psicólogos también, porque también resolvemos cualquier problema que tiene cualquier chico. (Escuela 6, D1)

En el tránsito del año, los docentes descubrieron no solo el valor del apoyo de colega a colega, sino la fuerza del trabajo colectivo.

Este año particularmente, esa solidaridad y ese compartir cosas se dio de manera más intensa. ¿Por qué? Porque se preparó información, se prepararon Power Point, se buscaron videos, se buscó todo lo posible, y entonces yo planteé en el Departamento que todas esas acciones se solidarizaran, se socializaran quiero decir, y realmente nadie tuvo ningún inconveniente, y entonces empezaron a aparecer trabajos hechos por dos o tres profesoras, u otros trabajos que se compartían a otras profesoras, y así sucesivamente. Y eso fue interesante. Me parece que eso fue muy bueno. (Escuela 1, D2)

Es parte del oficio juntarse para ver una cuestión de trabajadores digamos. Pero ahora se juntan para pensar proyectos, que antes lo hacían, pero porque había afinidad, quizás porque se llevaban bien, y ahora lo entienden como parte de laburo cotidiano. (Escuela 8, DI2)

Hacíamos videos, y nos mandábamos y subíamos el video en todos los grados, entre todos, o si necesitábamos que nos enseñaran algo, nos juntábamos entre nosotros en horario extra o durante un ratito para explicarnos entre nosotros. (Escuela 6, D4)

Yo creo que lo que surgió así, casi en forma natural en este contexto, fue esto como emergente, una cohesión muy fuerte, una solidaridad, una identificación a partir de la situación compartida, que de alguna manera terminó involucrando a todos, no importa cuántas horas tengas, qué antigüedad tengas en la escuela... (Escuela 7, DI3)

En estas escenas, esa mirada reflexiva y crítica sobre el propio trabajo se despliega mirando y colaborando con otro que es par.

Yo me siento distinta, yo al dar clases con L. como pareja pedagógica tomé como algunas cosas más de flexibilidad en cuanto a cómo yo me paraba frente a los chicos, tonterías que a mí me encantaron de pasarles música antes para recibirlos, todo eso lo tomé un poco de L. y cambió a mí un poco la relación con los chicos, siendo un poco más flexible en mi postura. (Escuela 8, D1)

Esto contribuye, también, al desarrollo de una mirada más global sobre la escuela y a una comprensión más profunda del proyecto institucional.

Yo pasé de estar en la burbuja de X grado y saber qué pasa en Inglés, capaz un poquito en cada ciclo y saber qué hacen mis compañeras en castellano, en estudios judaicos, y cómo que tenés una idea global de la escuela más o menos, pero me di cuenta de que era muy superficial la idea que yo tenía de la escuela. Ahora puedo saber qué pasa en Jardín, sé quiénes son todas las maestras de Jardín, sé qué hace S., puedo ver qué actividades hace S., puedo ver qué cosas hace D.; se me abrieron un montón de puertas de conocer la escuela en general. Antes era como muy chiquito lo que yo veía y yo pensaba que estaba viendo todo, y de hecho ahora debe hacer un montón de cosas que todavía no conozco, pero la verdad yo cada vez que hablo con O., con D., siempre lo que yo les digo

es: «Guau, todas las cosas que se hacen». Mi rol cambió completamente este año. (Escuela 3, D3)

Si bien el estudio se enfocó en las entrevistas a las y los docentes que se habían visto más activamente involucrados en procesos de colaboración, entendemos que se trata de una recurrencia fuerte más allá de la muestra. Sienta las bases para modalidades de trabajo renovadas a partir de las posibilidades de interacción mucho más amplias, que se dan ahora que todos cuentan con la posibilidad de encontrarse en los entornos tecnológicos.

La autonomía estudiantil creciente

Quizás este sea uno de los aspectos más interesantes del estudio: la constatación por parte de los equipos directivos y docentes de los procesos de autonomía creciente por parte de las y los estudiantes. Por cierto, los estudiantes contaron con la intervención más o menos directa de sus familias en la realización de las tareas en los primeros meses de aislamiento. No obstante, las propuestas evolucionaron y eso se fue balanceando. Por otra parte, y tal como sostuvimos las rúbricas y otros instrumentos de evaluación fortalecieron las habilidades de autorregulación por parte del estudiantado. De esta manera, se fortalecieron de modo evidente procesos de autonomía creciente que resultaron incluso sorprendentes desde el punto de vista docente.

Sí creemos que los chicos chiquitos logran desarrollar mayor autonomía para poder regular sus tiempos, no solitos, con acompañamiento y todo, pero sí terminamos el año con nenes de primer grado que pueden manejar sus agendas. (Escuela 10, DI1)

Por eso digo que hubo mucho terreno ganado en este tiempo, si me preguntan a nivel aprendizaje, sí, la verdad es que los chicos están aprendiendo. ¿A un ritmo más lento? Sí, es verdad, se está aprendiendo a un ritmo más lento. ¿Qué se ganó? En relación con la autonomía, muchísimo. En administrar los tiempos, en saber que tenían, a determinada hora, que ingresar a tal encuentro sincrónico... (Escuela 5, DI1)

La cuestión de la autonomía me parece que es un gran desafío para que los chicos puedan mantenerlo. (Escuela 1, DI3)

En este punto se presentan preguntas para seguir profundizando. La primera, efectivamente hubo en la complejidad de las circunstancias y de rediseño de las propuestas un cambio por el cual la autonomía se desarrolló de manera más rápida. ¿Es la autonomía un ideal cercano que no estaba encontrando condiciones para desplegarse por un exceso de intervención? ¿Podría mantenerse el ritmo con los edificios escolares abiertos, si en efecto se produjeran propuestas que la alentarán en un escenario donde la necesidad del desempeño autónomo decaiga? ¿Cómo se articula la idea de que hubo más apoyo con el hecho de que se creció en autonomía?

Han aprendido tantas otras cosas que no las hubieran aprendido si no hubiera sido por esto. Han desarrollado una autonomía, un uso de los recursos tecnológicos increíble, porque hasta los nenes de primer grado pueden manejar solitos el Zoom. También en línea con lo que decía G., cómo capitalizamos todo esto, no lo pueden perder, porque realmente son hábitos que quizá hubieran empezado a desarrollar los chicos terminando su escolarización Primaria y entrando a Secundaria, y acá se vieron recontra acelerados y no los podemos perder. (Escuela 9, DI2)

La pandemia configura una crisis vital, social y cultural de alcances todavía insospechados. Desde el punto de vista de las prácticas de la enseñanza en los alcances de este estudio, con fuerte base empírica, aparecen algunos rasgos importantes a considerar – la reinención diaria, la documentación necesaria, la reconfiguración de roles y la autonomía estudiantil creciente – que pueden constituirse elementos clave para recoger los aprendizajes de la pandemia en los colectivos institucionales y abordar el diseño de prácticas de la enseñanza en perspectiva.

5. Conclusiones

Esta investigación buscó capturar las prácticas educativas que tuvieron lugar en las instituciones educativas que integran la muestra a partir de las recurrencias, con especial foco en aquellas llevadas adelante en colaboración. Existen dos aspectos que nos resultan clave en relación con los resultados.

El primero tiene que ver con la condición que hizo posible el estudio: la decisión de once escuelas, a través de sus directivos, de abrir las puertas a sus experiencias, de

manera generosa y confiada, para dar lugar a la construcción de conocimiento. Esto, que puede parecer un detalle, no lo es. Los equipos directivos y docentes expusieron sus aprendizajes, dudas, sentimientos e interrogantes sobre un momento crítico de sus historias, cuando aún lo estaban viviendo. En las entrevistas hubo momentos de risa, emoción, enojos y hasta llantos, junto a una fuerte toma de conciencia al reconstruir como relato las situaciones vividas. Lo que muestra el estudio son no solo las notorias semejanzas en el camino recorrido, sino también la fuerza que puede devenir de pensar/se de manera colectiva, tanto en el plano de la investigación como en otros que pudieran encararse respecto del desarrollo profesional docente, el codiseño, la articulación de proyectos u otros que pudieran emerger.

El segundo aspecto está vinculado con algunos grandes momentos que se vivieron a lo largo del año, que produjeron un efecto “guau” referido a todo lo que sí es posible en la virtualidad. En general, estos momentos están asociados a actos o celebraciones masivas, donde se crearon experiencias transformadoras a partir de un diseño y una ejecución de excelencia. La razón por la cual no son incluidos como dimensiones del estudio es porque exhiben lo que realmente es posible, pero que no se adoptó más que de modo excepcional. Queda aquí el desafío de considerar los aprendizajes que tuvieron lugar en esas ocasiones, en especial para los equipos, que podrían dar lugar a un modo diferente de encarar las prácticas de la enseñanza en la cotidianeidad.

En este análisis, fuimos relevando los elementos recurrentes que, además, dan cuenta de dimensiones institucionales, pedagógicas y didácticas que se transformaron en el contexto de crisis. Algunas empujadas por la fuerza de las circunstancias y otras por orientaciones formuladas desde las políticas. A partir de ellos, es posible afirmar que, en las escuelas estudiadas, se produjeron situaciones de aceleramiento en el rediseño de prácticas educativas y en el marco de las culturas institucionales que las encuadran en el contexto de la pandemia COVID-19. Esto se traduce en ciertos momentos que se despliegan en el desarrollo del año lectivo, en los que el segundo momento – la navegación – refleja la estabilización de modos de hacer diferentes en torno del tiempo alterado, lo virtual como lugar de encuentro, el codiseño con el estudiantado, la presencia familiar en las aulas y las nuevas formas de evaluación. Esto se consolida a su vez en una serie de dimensiones que se identifican en prácticas de marcada colaboración entre docentes pero que podrían

tener un alcance más amplio: la reinención cotidiana, la documentación, la reconfiguración de los roles y la creciente autonomía estudiantil.

En muchos casos generaron tensiones, que se balancearon con un enorme trabajo en equipo y a partir del ajuste de encuadres, el diálogo y el apoyo solidario.

Si no hubiera sido por mis compañeras de nivel, este año no sé qué hubiese sido de mí, directamente. Pero de verdad lo digo, como que sentí un acompañamiento y un apoyo, como que yo apenas empezó todo me sentía mala docente. (Escuela 7, D2)

Sin embargo, lo más interesante es que, en este contexto, las y los entrevistados coinciden en afirmar que hay emergentes que consideran no solo valiosos, sino que deberían perdurar incluso en la vuelta a los edificios escolares. En este sentido podría tratarse de una apertura a la renovación de encuadres didácticos y el establecimiento de consensos a nivel institucional.

En todas las instancias atravesadas se vislumbra el componente colectivo que permitió continuar educando en contexto de pandemia. Este colectivo cobra nuevas dimensiones que se vinculan con la intervención de las familias en el plano de lo educativo; el co-diseño estudiantil; la toma de decisiones ágil y consensuada y la documentación que se expande a redes, entre otras.

Se logró superar la etapa de crisis a partir del acompañamiento institucional y la solidaridad en el trabajo, hubo una enorme producción de recursos educativos que fue compartida con otros docentes mediante un trabajo en red y, además, la colaboración en las tareas educativas permitió sostener situaciones de extremo cansancio.

Los resultados de esta investigación abonan la posibilidad de un contexto inédito hayan abierto una puerta para la construcción de prácticas institucionales y educativas en las que la docencia emerge como acción colectiva (Maggio, 2021) y que en perspectiva puede dar lugar a prácticas más solidarias que sostengan aprendizajes más diversos e inclusivos, con la fuerza que sostuvo la idea de seguir educando en uno de los contextos más complejos que las comunidades educativas hayan tenido que atravesar.

Referencias

- Berardi, F. (2020). El umbral. Crónicas y meditaciones. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Carrión, J. (2020). Lo viral. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Harasim, L. Hiltz, S. R., Turoff, M., Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa
- Hui, Y. (2020). Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad. Buenos Aires: Caja Negra.
- Lion, C. (2020). Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. Cuadernos De Investigación Educativa, 10(1), 13 - 25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- Lion, C. y Perosi, V. Comps. (2019). Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2022). Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Camps Virtuales, 9(2), 113-122.
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M.; Lion, C. y Perosi, M.V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. Revista Polifonías. Año III - Nº 5 - 2014 - pp 101-127
- Morse, J. y Bottorff, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Piscitelli, A. y Alonso, J. (2020). Innovación y barbarie. Barcelona: Editorial UOC.

Piscitelli, A. y otros (2010). El proyecto Facebook y la posuniversidad. Buenos Aires: Ariel.

Sassen, S. (2015). Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global. Buenos Aires: Katz Editores.

Sautu R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales. En: Wainerman C. y Sautu, R. (1997). La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Scolari, C. (2020). Cultura snack. Barcelona: La Marca Editora.

Serres, M. (2013) Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sirvent, M. (2005). El proceso de investigar. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Acerca de las autoras

Mariana Maggio

Doctora en Educación. Profesora Titular Regular de Educación y Tecnologías del Departamento de Ciencias de la Educación y Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. En el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios dirige el proyecto “El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones”. A partir de 2020 es miembro del Consejo Nacional de Calidad de la Educación de Argentina. Es autora de los libros *Enriquecer la enseñanza*, *Reinventar la clase en la universidad*, *Educación en pandemia e Híbrida*.

Carina Lion

Doctora en Educación. Docente de Doctorados y Maestrías nacionales e Internacionales, Profesora adjunta de Educación y Tecnologías y de Educación y Comunicación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios co-dirige el proyecto “El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones”. Autora de los libros *Imaginar con tecnologías y Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*, entre otros.

Jimena Jacobovich

Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Tecnología Educativa y tesista de la Maestría en Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Consultora de Eutopía, una red de escuelas de CABA que trabaja para la transformación escolar desde el año 2017. Realiza asesoramiento en el área de educación y tecnologías en diferentes organizaciones. Es docente de la cátedra de Educación y Tecnologías de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad Filosofía y Letra de la Universidad de Buenos Aires. Desarrolla tareas de investigación y ha dictado cursos de posgrado para la misma universidad.