

## **Pandemia y práctica docente: relatos y reflexiones desde el oficio de enseñar**

### **Pandemic and teaching practice: stories and reflections from the teacher training- craft**

Analía Errobidart<sup>1</sup>

#### **Resumen**

En este trabajo se problematizan algunos temas que organizan y legitiman el oficio de enseñar, bajo la noción estructurante de gramática de lo escolar; en esa gramática moderna se desarrollan las prácticas docentes, tensionadas por las demandas de transformación educativa en un mundo vertiginosamente cambiante. A partir de relatos de docentes participantes de una investigación que se realizó durante la pandemia del Covid-19, se ofrece un análisis reflexivo acerca de los saberes del oficio que pusieron en acto para resolver situaciones inéditas en relación a su trabajo. También nos preguntamos por el origen de esos saberes y la incidencia que a formación docente ha tenido al momento de tomar decisiones. Las líneas o ejes de tensión relevadas no son nuevas, pero en ese contexto excepcional, quedó expuesto con mayor claridad el desacople de la formación con los problemas de estos tiempos.

**Palabras clave:** investigación; pandemia; formación docente; oficio de enseñar

#### **Abstract**

In this work, some issues that organize and legitimize the teacher training- craft are problematized, under the structuring notion of school grammar; in that modern grammar, teaching practices are developed, stressed by the demands of educational transformation in a rapidly changing world. Based on the stories of teachers participating in an research that was carried out during the Covid-19 pandemic, a reflexive analysis is offered about the knowledge of the trade they put into action to solve unprecedented situations in relation to their work. We also wonder about the origin of this knowledge and the impact that teacher training has had when making decisions. The lines or axes of tension revealed are not new, but in this exceptional context, the decoupling of the formation with the problems of these times was exposed more clearly.

**Keywords:** research; pandemic; teacher training-craft

*Recepción: 4/10/2022*

*Evaluación 1: 11/10/2022*

*Evaluación 2: 26/10/2022*

*Aceptación: 13/11/2022*

#### **Introducción**

En este artículo se presentan algunos ejes analíticos que tensionan tanto el oficio como la formación docente y que cobraron mayor relevancia con la Pandemia del Covid-19, aunque su

manifestación data de varios años. Las tensiones persistentes son analizadas a partir de las posiciones que expresan M. Fernández Enguita (2014) y Andrea Alliaud y Lea Vezuck (2015), que dan cuenta de una combinación de factores que afectan los saberes y el desempeño docente.

La hipótesis que guía este desarrollo, se sostiene en reconocer la existencia de ciertos saberes docentes que se producen y fortalecen en relación a la escuela física y su propia experiencia como estudiante en el tránsito por el sistema educativo.

Ambos tipos de saberes fueron sacudidos y hasta neutralizados durante el desarrollo de las clases en el tiempo que duró la Pandemia y el aislamiento social que llevó al cierre de las escuelas debiendo recurrir, profesores y profesoras, a otros saberes para organizar y desempeñar su tarea sin presencialidad física.

El artículo se sostiene en los datos obtenidos o contruidos en una investigación reciente realizada con profesores y profesoras que desempeñan la tarea docente en los niveles secundario y superior. El proyecto de investigación “*Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos sociopolíticos contemporáneos*”<sup>1</sup>, está acreditado en el sistema de incentivos a la investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias para el período 2019-2021. Fue justo en ese período, luego de que el equipo hubiese realizado una etapa de construcción de una base conceptual común y el análisis de los planes de estudio correspondientes a la formación docente terciaria y universitaria, que se desató la Pandemia. El desafío fue allí definir ajustes en la estrategia metodológica.

La revisión de objetivos y preguntas iniciales se mantuvo tal cual habían sido formuladas en la presentación previa a la acreditación del proyecto. Las preguntas, consisten en formulaciones como:

¿Qué puede y debe saber un docente hoy? ¿Sobre qué saberes? Qué los caracteriza? ¿Cuáles se vinculan con los saberes de la Formación Docente Inicial? y ¿Cuáles con la Formación Docente Continua? ¿Qué sucede con la producción del saber que se enseña y del saber sobre la enseñanza? ¿Qué sucede con la producción del saber que se enseña y del saber sobre la enseñanza?

A partir de ellas, el problema de la investigación se centra en indagar si existen relaciones entre los contextos de producción de los saberes pedagógicos que ponen en juego los/las profesoras/es, graduadas/os del nivel superior (universitario y no universitario) en el oficio de enseñar y los procesos de la FDI y la FDC, en la ciudad de Olavarría durante los años 2019 – 2021. El campo de la investigación se define como una articulación entre la *formación docente inicial y continua* y los requerimientos (saberes y prácticas) *del oficio de enseñar*.

El diseño metodológico de la investigación contempló en el primer momento un relevamiento de planes de estudios de profesorado para el nivel secundario y superior, vigentes en el territorio seleccionado. En función de ello, se definió una muestra de docentes en ejercicio de la tarea de enseñar en el aula, para lo cual se elaboró un cuestionario con tres partes o áreas

---

<sup>1</sup> Proyecto dirigido por la Dra Stella Pasquariello. Acreditado en el programa Nacional de Incentivos con el código 03F/161. UNICEN

temáticas de interés. En la primera parte se recogieron datos sociodemográficos, instituciones de formación y filiación laboral; en la segunda parte, sobre la formación inicial y la práctica docente y en la tercera parte, sobre las necesidades de la formación permanente y los desafíos de la educación actual.

Por las características de la población, la muestra de docentes se dividió en tres grupos en relación a la cantidad de años de egreso: entre 0 y 5 años de graduación de la carrera docente elegida; entre 5 y 10 años de graduación y más de 10 años de graduación. Se optó por utilizar el criterio de Guess (et al., 2006) que considera niveles de saturación de datos en relación al número de informantes, considerando que se llegaba a la saturación al trabajar con 12 informantes, aunque en algunas situaciones se ha llegado en el 6to caso.

Una vez realizado el trabajo de campo, hallamos que las respuestas se saturaban a partir del número 9.

Las restricciones de circulación social que impuso la pandemia a inicios del año 2019, hicieron que el equipo de investigación revisara su estrategia en dos aspectos relacionados con el criterio metodológico: en cuanto a la presencia de las investigadoras en el campo y en el contenido de las áreas temáticas de los cuestionarios. Respecto la primera, el aislamiento social –preventivo y obligatorio- hizo que la totalidad de las entrevistas fueran realizadas a través de plataformas digitales *Zoom* o *Meet*, sin otro tipo de interacción. Respecto de la segunda cuestión, y considerando que este momento excepcional (siguiendo a Agamben, 2020) deja al desnudo lo habitual, lo cotidiano, lo rutinario, lo mecanizado, y conduce a explorar formatos no previstos de acción social, se agregaron al cuestionario, nuevas preguntas contextualizadas. Su propósito fue relevar cómo el/la docente atraviesa emocionalmente el lugar del *no saber*, cómo ha resuelto las situaciones inéditas, a quienes ha recurrido, qué papel jugaron las instituciones –tanto a nivel pedagógico como económico y humano-, cómo vive la experiencia de estar en casa y articular crianza/educación familiar y ejercicio docente.

El artículo presenta, luego de esta introducción, la exposición de las ideas de pedagogos e investigadores que han inspirado este análisis. A continuación, se toman las referencias relevadas de acuerdo a los rangos de ejercicios profesional detallados más arriba, seleccionando para este estudio las respuestas aportadas por el primer grupo bajo el supuesto de considerar que resultarían ser las menos afectadas por la socialización laboral y la gramática escolar (Tyack y Cuban, citado por Alliaud 2020). Finalmente, se exponen las reflexiones de la autora.

### **Las líneas o ejes en tensión sobre el saber docente en tiempos de cambios**

Decíamos al principio de este artículo que las tensiones en la práctica docente que expuso la pandemia del Covid-19 conmovieron a los saberes del oficio de enseñar. Agregábamos a ello que las tensiones que se agitan en torno y sobre los saberes del oficio no son nuevas, pero en esa coyuntura se develaron viejos problemas que han sido abordados parcialmente por las políticas educativas. Esto es, que fueron enunciados en sendos documentos oficiales, pero no se

generaron las transformaciones necesarias en planos de mayor nivel de concreción, para que esos viejos problemas comiencen a ser superados.

Me interesa retomar las consideraciones de Manuel Fernández Enguita (2014) en su análisis sobre los problemas del trabajo docente, quien plantea dos dimensiones en su abordaje: las especificidades de la institución educativa y las grandes tendencias de los cambios sociales y sus consecuencias para la educación. En relación al primero, señala que las escuelas presentan en sí mismas un sinnúmero de ejes de tensión, solo si consideramos que se trata de una institución forjada en los ideales modernos, que articulan con dificultad los cambios epocales y en ese nudo problemático, está destinada a formar sujetos para el mundo de mañana.

"La escuela es hija de la industrialización, la urbanización, la alfabetización, el desarrollo de la división del trabajo, la juridificación, la burocratización, la racionalización, es decir, del conjunto de cambios que solemos resumir en la idea de la modernización", señala Fernández Enguita (2013, p.61).

En relación a los cambios epocales, si bien la escuela moderna es producto de un gran cambio en los procesos productivos, ese cambio es definido por el autor como un cambio intergeneracional. Esto constituye uno de los grandes nudos problemáticos de la actualidad, donde la velocidad de los cambios epocales, que son intrageneracionales, se desacoplan del ritmo que la institución escuela puede procesar.

Otro de los cambios señalados, es el del modelo escolar que emula al mundo del trabajo moderno: primero fueron los monasterios y luego la fábrica.

"El aula y el centro pasaron así a constituirse en sombras del taylorismo, el alumno en un esbozo del futuro trabajador y el profesor en el anticipo de su capataz. El taylorismo, el análisis costo-beneficio, la evaluación de resultados... se abrieron paso a través de la programación curricular, la pedagogía por objetivos, la psicología conductista..." (Fernández Enguita, 2013, p. 62).

Este modelo de funcionamiento ha cincelado la matriz escolar desde la organización del propio sistema educativo, los funcionarios, las y los profesores, las y los estudiantes, y también las familias.

Es necesario advertir, siguiendo al autor, que hoy se desconocen las características del trabajo del futuro, pero lo que es sabido, es que hoy más que nunca, la cualificación de los sujetos es una condición para ser parte del mundo global y digital y escapar de la exclusión.

al modelo industrial tradicional sigue además otro que requiere todas nuestras capacidades no ya para integrarnos en la disciplina y la seguridad de la cadena de montaje o la rutina burocrática sino para movernos en la incertidumbre, resolver problemas, afrontar imprevistos, innovar sobre el terreno, trabajar en estructuras flexibles (Fernández Enguita, 2013, p. 63).

Todo esto, no parecen ser condiciones que puedan asumir la escuela y sus agentes. Pero claramente, el mundo externo a la escuela y los sujetos que ingresan a ella para ser preparados para el futuro, esperan de la escuela experiencias que lo preparen para vivir en un mundo dinámico, de cambios veloces.

Pensando los debates contemporáneos en torno de los saberes de los docentes en Argentina, Andrea Alliaud (2013) señalaba que esos saberes parecen no ser suficientes para afrontar los requerimientos del presente. Entre los argumentos, menciona que los saberes de la práctica docente no descansan en saberes profesionales formalizados y disponibles, que tampoco se nutren principalmente de la teoría pedagógica, ya que la práctica se nutre en otros saberes locales, coyunturales, que cada sujeto resuelve de acuerdo a su experiencia.

"Pareciera ser que la formación, basada principalmente en conocimientos formalizados y en teorías (aun suponiendo que sean relevantes) parecen "ciegas" a la experiencia escolar vivida o a vivir por los docentes, resulta poco conducente para afrontar situaciones de enseñanza. Si bien ello siempre fue así, antes se resolvía apelando a la biografía escolar vivida como alumno (una dimensión de la experiencia) y a la práctica profesional que iba acrecentando ese "caudal experiencial" a lo largo del tiempo, a medida que se enseñaba. Esos "saberes de oficio", necesarios para enseñar tenían como fuente principal las vivencias, las experiencias que se iban protagonizando en las escuelas" (Alliaud, 2013, p. 86).

La misma autora argumenta (Alliaud, 2021) que la pandemia imprimió un viraje en el escenario educativo. Un viraje que involucra a los agentes- actores del sistema educativo y también a la sociedad, comenzando por las familias, las/los generadores del mercado laboral, políticos, en fin: a todos. La pandemia alteró lo cotidiano, aún aquello "que suponíamos inamovible, la tan dura y permanente "gramática escolar" (p.16). Y junto a ella también conmovió los fundamentos de aquello que consideramos enseñar y aprender.

Quizá el elemento principal y organizador de este trabajo gire en torno de la velocidad de los cambios epocales, que se manifestaron de forma drástica y excepcional con la pandemia que se desarrolló en nuestro país, en el año 2020. La pandemia no solo fue abrupta, sino que instaló en la docencia un abanico de sensaciones, emociones, cambios físicos, temores, incertidumbre y ensayos de estrategias de acción educativa virtual que se activaron ante la imposibilidad de otro modo de acción<sup>2</sup>. Fue justamente esta rapidez e inevitabilidad de su llegada la que no permitió por parte de las autoridades (gubernamentales y educativas del país) ninguna estrategia más "eficiente" que el cierre de las escuelas.

En esa inmediatez, las y los docentes, las y los estudiantes, las familias, no tuvieron tiempo de poner en cuestión, de procesar los cambios que estaban próximos. Y todas y todos enfrentaron la contingencia con los elementos y saberes que disponían.

Como sostiene Alliaud (2020)

la escuela] mantenía casi sin modificar una manera particular de administrar los tiempos, de organizar los espacios, de organizar a los alumnos (por edades), de distribuir el conocimiento (por disciplinas), de abordarlo y también una forma (individual) de organizar el trabajo de enseñar. Los mencionados son solo algunos de los rasgos que conservó este

---

<sup>2</sup> No desconocemos que la amplitud, variedad y desigualdad del sistema educativo argentino implicó variadas formas de acción pedagógica y no solo la virtualidad. Pero ésta es la que mayoritariamente se manifiesta en los relatos de las y los profesores intervinientes en nuestra investigación.

dispositivo propio de la modernidad del siglo XIX cuando se consolidó como tal, y que solo una situación extrema como la pandemia logró movilizar (p. 61):

Buscaremos en las expresiones de las y los docentes cuáles de esos rasgos que organizan el oficio fueron conmovidos, por cuales nuevos rasgos fueron reemplazados y cómo actuó, en ese proceso la formación docente inicial.

A través de las voces de las y los profesores entrevistados, revisaremos sus percepciones y saberes en torno de: los rasgos principales de la velocidad de los cambios y sus efectos emocionales, la propia cualificación para tramitar sus saberes en torno de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela virtual, los saberes del oficio construidos en la formación inicial o continua, las condiciones laborales de las/los docentes. Para comprender sus experiencias, pondremos en primera persona las expresiones de las y los docentes nóveles de la muestra.

### **Cómo la velocidad de los cambios afectó los saberes sobre el trabajo docente.**

Sobre las sensaciones de los primeros días de suspensión de actividades presenciales las y los entrevistados<sup>3</sup> más jóvenes mencionan: caos, incertidumbre, desconcierto, al mismo tiempo que depositan en los equipos de conducción institucionales la responsabilidad por haber sabido -o no- plantear coordenadas que direccionaran la actividad del conjunto. Consideran que el aislamiento fue planteado como algo pasajero y en consecuencia, pensaron el trabajo con sus alumnos para sostener una situación de pocos días.

"...tengo muy presente ese 16 de marzo de 2020, ese primer anuncio que hace el presidente y recuerdo muy enojada, muy enojada, porque se suspendían las clases presenciales pero los docentes teníamos que ir a las escuelas esa semana y teníamos que dar clases virtuales desde allí y en las escuelas... yo estaba enojada porque en las escuelas no hay Internet [que funcione]" (D. 1)

"Lo primero que pensé fue ¿Cómo vamos a hacer? Porque creo que nadie está preparado para esto. Yo nunca trabajé en ninguna modalidad que fuera virtual, como docente" (D.3)

"En marzo yo pensé que esto era por un mes o dos meses y se terminaba y volvíamos a la presencialidad... Después pensamos que se cortaba en vacaciones y después iba a ser como la normalidad de antes...y después fue el golpe de saber que nada iba a volver a ser igual" (D.4)

"en un primer momento, un poco como a todos creo...fue caótico. Y fue un adaptarse constante, porque bueno claramente cuando surge algo nuevo todo es incertidumbre...y la pregunta constante era ¿estamos haciendo bien, ¿vamos bien por este lado? Pero siempre abierto a todo, lo que se proponga y amoldarnos siempre con la mejor de las voluntades, ser moldeable (...) En cuanto a los horarios, no logré nunca acomodarme: recibir y contestar mensajes de los estudiantes un sábado a las 11 de la noche...o domingos o feriados...y uno no podía parar, donde surgía algo quería resolverlo" (D.5)

---

<sup>3</sup> A cada profesor y profesora se le ha asignado un número (en el orden en que se realizaron las entrevistas) y se mencionan como D.1, D.2...D.12

“...nos tomó de sorpresa tanto a nivel personal como a nivel social. Tanto a docentes como a los estudiantes y a su familia. Entonces creo que hay como una doble complejidad por un lado la complejidad que tiene que ver con el aprendizaje en sí signado por una virtualidad que no fue pensada, ni programada, ni diseñada. Y por otro lado está la otra complejidad que tiene que ver con el contexto de salud y con el contexto social y económico que nos rodea y nos involucra a todos. Y que en mi opinión no puede pensarse ajeno al contexto de enseñanza aprendizaje porque lo atraviesa” (D.6)

“Fuimos pasando por etapas, al principio cuando comenzó la cuarentena la idea era que iba a durar poco tiempo, entonces lo que hicimos fue tratar de sostener el contacto con los estudiantes, entonces proponíamos actividades, pero en forma tranquila. Yo recuerdo que en ese momento sentí que por un lado tenía que plantear actividades que pudieran resolver solos y era un primer año de secundario. Yo los había visto solo una vez” (D.7)

Comienzan a plantearse, en estas primeras expresiones, cuestiones que afectarían el oficio docente a lo largo de la pandemia: cuestiones estructurales como la deficiencia de conectividad en las escuelas, en los hogares, la disponibilidad diversa de saberes sobre el uso de herramientas digitales y también el aprendizaje de nuevos contornos para delinear el tiempo del trabajo.

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno nacional se instaló de manera abrupta e invariable. A partir de ello, el cambio de las condiciones de trabajo se hizo irreversible y comenzó el proceso de búsqueda de alternativas para experimentar una nueva forma de vida y de trabajo educativo.

### **Cómo se vivenció propia cualificación y la de los estudiantes, en la distancia o virtualidad como único dispositivo de enseñanza**

Un elemento de malestar entre gran parte de los docentes con mayor antigüedad en el sistema, se produjo ante la irremediable situación de tener que limitar sus intervenciones como enseñante a la producción de cuadernillos o a usar dispositivos tecnológicos. Esta situación, sin embargo, pareciera que ha sido asumida con mayor naturalidad por las y los docentes más jóvenes, que recurrieron a sus redes sociales para contactar a las y los jóvenes estudiantes y a mantener con ellos un vínculo durante el aislamiento. Ese fue, además, el principal lineamiento de la política educativa: mantener un vínculo pedagógico.

Esta complejidad, constituida por la simultaneidad de situaciones y mandatos controvertidos entre la política educativa, los mandatos fundacionales y las culturas escolares, las expectativas de la familia que se manifestaban de manera poderosa, las experiencias vividas de las y los profesores, las dificultades para hacer uso de dispositivos a los que se sumaban el temor subjetivo ante la pandemia de un virus desconocido, confluyeron a modelar los saberes docentes en el contexto de pandemia.

Retomando la cuestión de la distancia o virtualidad como único modo de encuentro pedagógico, profesoras y profesores noveles localizan el problema de su uso en la falta de experiencia de trabajo o disponibilidad de dispositivos por parte de las/los estudiantes. Otras también

manifiestan que no habían explorado las posibilidades que ofrecen la virtualidad o el uso de dispositivos tecnológicos para el aprendizaje en las clases presenciales. Otras, expresan que se estaban iniciando en el uso didáctico de dispositivos tecnológicos antes de la Pandemia y alguno manifiesta que ya lo había iniciado.

"... hay cosas que tradicionalmente hicimos de forma presencial y de pronto tuvimos que adaptar para pasarlas hacer de ese modo [virtual]. Sin una planificación previa, sin una preparación previa. Fue como una innovación o como una pseudo-innovación constante en nuestra práctica docente con la intención de siempre generar un intercambio pedagógico... (D.4)

"...Después, la escuela armó, desde la dirección, un aula por curso en donde los profesores pusimos el código de nuestra aula y ahí se colgó además del código del aula de cada profesor un calendario en donde teníamos que poner cuando tenían clase, cuando tenían alguna entrega o algo así, que quedó fijado en la parte de arriba del aula y cuando se incorporaron las clases sincrónicas, por ahí también iban los avisos y los enlaces; también se cargaban por ejemplo, actividades institucionales porque había semanas que había tareas institucionales e iba por ahí y cuando había alguna actividad respecto de algún acto o alguna fecha para conmemorar, también se publicaba en esa aula que era del curso que es como si era el salón" (D.2)

"creo que de los 60 estudiantes que tengo yo hay cuatro que tienen Internet en la casa, los demás todos se manejan con celulares, datos y crédito que iban cargando" (D.3)

"Con pocos [estudiantes] hice *Zoom*, muy muy periódicos, pero mayormente con videos que yo grababa con las explicaciones o con audios que completaban las explicaciones también" (D.3)

"Para mí no resultó una dificultad en términos de lo que yo podía generar en cuanto a las clases, pero sí la dificultad estaba del otro lado: los estudiantes no se conectaban, no prendían la cámara... esas cosas las fui trabajando a lo largo de las clases, no es lo mismo hablarle a una pantalla en negro que a estudiantes que te están viendo. Lo que yo siempre prioricé fue que el contenido que diéramos fuera una herramienta para trabajar de manera lo más autónoma posible" (D. 1)

"En la virtualidad, tuve que aprender sola. Mi fortaleza está en la enseñanza de la disciplina, en el manejo de contenidos curriculares, pero no en todo lo demás: primero, tener que contactar al grupo, que fue muy complejo; incluso con algunas estudiantes no se estableció nunca el vínculo por la virtualidad. Después empezar a hacer una lista con los contenidos más importantes. ...quizás podría haber generado otro tipo de propuestas para encontrarnos virtualmente. Que eso sí no supe hacerlo, aunque sea una vez o dos por mes o dos podría haber tenido encuentros con ellos, pero en el momento no lo supe hacer y no lo supe resolver. Yo creo que me falta alguna formación más específica en lo que es educación virtual, no sólo en cuanto a las herramientas, porque con las herramientas uno va probando, ensayando, y las va aprendiendo, pero sí de pensar herramientas pedagógicas y didácticas para llevar adelante una propuesta virtual (D.4)

"Tengo como fortaleza esta capacidad de organizarme y decir: bueno, cambiaron las condiciones, bueno me organizo y puedo arrancar. Después en cuanto a lo que me falta, como a casi todos creo, y que es un poco obvio, conocer el modo de desarrollo de

utilización de formas y de las herramientas para llevar adelante las clases virtuales, la enseñanza virtual sobre todo y todo lo que eso implica" (D.6)

Profesoras y profesores noveles focalizan su análisis en las experiencias previas y en las disposiciones materiales de las y los estudiantes, pero nadie manifiesta angustia ante la necesidad de aprender a utilizar tecnologías para la virtualidad. Reconocen sus fortalezas para adaptarse a situaciones complejas y buscar las alternativas posibles para resolver los obstáculos.

### **Saberes fundantes del oficio como dones o ausencias de la formación, que se reivindicaron en Pandemia**

He seleccionado en este punto, dos cuestiones relevantes de la formación docente: el desarrollo de los contenidos del currículum y la incorporación de las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Para su abordaje, referiré a los aportes de dos pedagogos reconocidos en el campo educativo: José Gimeno Sacristán para pensar el desarrollo del currículum y Silvina Casablanca, quien problematiza la incorporación de las tecnologías digitales para el aprendizaje y el conocimiento escolar.

De acuerdo con J. Gimeno Sacristán (2001), el desarrollo del currículum es una actividad compleja que abarca procesos culturales, sociales, educativos y políticos en los que se conforma la vida cotidiana escolar; pero también incluye, desde el punto de vista del docente, su práctica como modo de acción y de reflexión específica.

Las entrevistas realizadas a las docentes noveles de la muestra nos revelan principalmente la referencia a un proceso explicativo del desarrollo técnico de la práctica de enseñanza –o más bien, del desarrollo de unos contenidos específicos- pero ofrecen una escasa información referida a la reflexión sobre los sentidos de la práctica de la enseñanza o una problematización del diseño curricular en una situación tan excepcional como la de aislamiento social y supresión de las reglas y estructuras conocidas.

Se observa que las profesoras entrevistadas dicen contar con una fortaleza, que es el dominio de la enseñanza del contenido curricular sujeto a las condiciones materiales de la escuela física y presencial, y que esa práctica, tradujeron a las aulas virtuales o a los intercambios *on line*: videos explicativos, fotos de actividades de manuales, preguntas sobre textos que enviaban en formato *pdf*.

Algunas profesoras relatan que al poco tiempo de sostener este tipo de trabajo comprendieron que el cambio de soporte era algo más que eso y que en ese cambio estaba implicada una revisión de sus concepciones de enseñanza. Es posible que también hayan comenzado a comprender que el aprendizaje es un proceso más complejo que memorizar y dar las respuestas esperadas.

Una profesora destacó, entre sus fortalezas, la reflexión:

"...creo que el hecho de haber elegido una única disciplina para trabajar me permite estar constantemente revisando mi trabajo y especializarme en una cuestión. Yo sé que para

trabajar en Secundaria tengo que trabajar con Sociología entonces estoy buscando todo el tiempo distintas propuestas para trabajar en Sociología con mis estudiantes y bueno...Eso también viene un poco de la formación, esto de que registro mucho lo que pasa en clase” (D.5)

En cuanto al trabajo creativo y reflexivo que implica el desarrollo del currículum, la llegada a las escuelas secundarias de un currículum mínimo con contenidos prioritarios elaborados por la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Escuelas y Cultura (DGEyC) de la provincia de Buenos Aires (2020), fue uno de los aspectos relevantes en cuanto a cambios sustanciales para el desarrollo de una práctica de la enseñanza que piensa en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Sin embargo, solo dos docentes graduadas en el sistema universitario problematizaron la incorporación a destiempo y desanclada de las orientaciones institucionales y los intereses de las y los estudiantes:

“...ya de por sí había una cuestión de que los diseños curriculares para mí, estaban desfasados y no eran, no estaban pensados para los estudiantes que estaban en el aula en ese momento. Ya en el 2019 y ahora menos, porque no responden a problemáticas o intereses de los estudiantes y por ahí lo que necesitamos es volver a conectar con los intereses de los estudiantes para traerlos al aula, pero no para que sea sí o sí para venir a clases, sino que a partir de esos intereses podemos trabajar esos contenidos” (D.5)

Relataron, también los modos en que se las ingeniaron para incorporar sus materias a proyectos interdisciplinarios atendiendo a la nueva normativa y organizar las tareas integradoras de fin de año que en general, adoptaron la forma de aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP).

Las demás docentes de la muestra, no mencionaron este hito de gran trascendencia para la organización pedagógica de las escuelas secundarias.

En cuanto a la segunda cuestión, la incorporación de las tecnologías digitales para el aprendizaje y el conocimiento – llamadas TAC, de acuerdo con Casablanca (2014)-, en todos los casos dicen haber iniciado una instancia formativa sobre el uso de tecnologías en el aula por interés propio, por leer el entorno social y cultural o dar curso a las propias necesidades personales y profesionales. Y reconocen, también, que la formación inicial no abordó la cuestión desde ningún espacio formativo como puede ser el filosófico, social, político o pedagógico-didáctico.

“Hice algunos cursos de capacitación acerca de la educación en línea. También la experiencia de cursar una carrera virtual durante un año y medio, aunque era distinto porque la carrera ya estaba planteada virtual, no había encuentros ni clases por zoom, (si algunos videos) pero en general se cursa en soledad” (D.7)

Expresan que las instituciones privadas en las que también se están desempeñando -tanto en el nivel secundario como terciario- antes de la llegada de la pandemia de 2020 han iniciado el trabajo en aulas virtuales como *Classroom*. La pertenencia a esos equipos institucionales parece haberles brindado ciertas certezas a la vez las dotó de conocimientos específicos, habilidades

para el desempeño de la enseñanza virtual y también un marco referencial respecto de su accionar profesional.

El relato de esta experiencia por parte de las dos docentes que formaron parte de este grupo entrevistado nos permite pensar que la acción institucional juega un papel relevante en la posibilidad de imponer límites o habilitar posibilidades en el desempeño del trabajo docente y también en la contención emocional y profesional, como es el caso extremo de la pandemia cuyo tránsito estamos finalizando. Las instituciones regidas por equipos de gestión con capacidad de conducir el desempeño de un proyecto social y pedagógico ha podido brindar ciertas estructuras y líneas de acción que ordenaron no solo el desarrollo educativo sino también la acción y la emoción de quienes se desempeñaron en ellas.

Mayoritariamente, reconocen como fortaleza de la formación el trabajo en torno de los contenidos a ser enseñados. Aquí se observa una diferenciación entre las graduadas de Institutos de Formación Docente provinciales que refieren a un trabajo más técnico de desarrollo del currículum provincial, y las graduadas universitarias, que piensan el desarrollo curricular vinculado a la teoría de la disciplina que enseñan.

"Sí, definitivamente yo en mi forma de enseñar arrastro mucho de la enseñanza universitaria. En el formato de mis clases siempre hay un espacio para la teoría, para la explicación, para la exposición, pero fundamentalmente también espacios para la reflexión y el intercambio y la posibilidad de generar ese ida y vuelta y de intercambio con los estudiantes. Ese es un formato que yo siento que saqué de ahí. (...) Las mejores clases fueron clases un tanto teóricas quizás, donde el intercambio se daba al final de la clases, para esas clases yo armaba *Power Point* con filmas e Imágenes, el tema era naturaleza y medio ambiente, esto es 2º año [del nivel secundario] (D.8)

### **Las condiciones laborales de las docentes de reciente graduación**

Tomaré para describir esta referencia, a las tres profesoras con mayor cantidad y diversidad de situaciones laborales. Las entrevistadas refieren a sus circuitos laborales al momento de realizar la entrevista:

"...Actualmente estoy en la escuela de comercio, en la escuela secundaria XX (Barrio Jardín), secundaria X y secundaria XL extensión rural, que eso es nuevo y en la Escuela MCD en los espacios de Física y Química; estoy en un espacio del Profesorado en Ciencias Naturales "Integración Areal" del 2do de Biología y Física y soy auxiliar de Laboratorio de Ciencias Naturales" (D.4)

Esta profesora graduada en la universidad se desempeña en seis instituciones diferentes, un cargo y horas distribuidas en las escuelas secundarias -una de ellas rural- y en el nivel superior de formación docente provincial.

"En este momento estoy trabajando en escuelas secundarias dependientes de la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires y en el instituto de formación docente. Yo comencé este año trabajando también en la escuela secundaria III: ahí estoy trabajando en dos cursos de

segundo año y en un tercero. En Secundaria XI también tengo un segundo, en la Escuela Técnica –ex Industrial- tengo cuarto y también en la Secundaria V ex Nacional. También en un cuarto en la escuela nacional MCD, pero renuncié a mitad de año porque realmente no daba más; eran muchas, muchas tareas... terminé renunciando a esas horas porque realmente no me daban los tiempos” (D.8)

“Enseño en el instituto de formación docente provincial, tengo a cargo cuatro cursos en los que enseño dos materias en el profesorado de Biología, y también en el espacio de la práctica; tengo otras dos materias en el instituto de formación técnica y cuatro horas en el secundario para adultos y otras 4 en secundario común” (D.9)

Las dos últimas referencias son graduadas nóveles del sistema de formación docente provincial. En los tres casos, las profesoras trabajan con un promedio estimativo de 150 estudiantes cada una, se desempeñan en al menos tres dependencias diferentes e idiosincrásitas del sistema educativo provincial y/o nacional y atiende a las recomendaciones de 4 o 6 equipos directivos.

### **A modo de cierre, reflexiones y nuevas preguntas.**

Comenzaré estas reflexiones para señalar que las exposiciones de las entrevistadas resultan elocuentes para reafirmar que la formación docente –tanto provincial como la universitaria- parece no atender a las transformaciones epocales que sacuden las estructuras de la modernidad, señaladas al principio del texto desde los aportes que realiza Fernández Enguita.

Las y los jóvenes profesoras y profesores dan cuenta de una formación estructurada, ajustada a normativas que no dialogan con la vida cotidiana escolar y con los intereses de las y los estudiantes.

Las entrevistadas reconocen, entre las fortalezas de su formación, al conocimiento del contenido a ser enseñado. Con mayor énfasis lo hacen las profesoras universitarias, remitiendo también al conocimiento de las teorías o campos conceptuales que dan origen al contenido curricular. Muy pocas refieren al aspecto metodológico de su enseñanza y solo dos refieren a estrategias que involucren también a los intereses de las y los estudiantes.

Una fortaleza que reconocen en sus prácticas las y los graduados de los institutos provinciales es la formación pedagógico- didáctica de corte más instrumental: la planificación de las clases, el armado de cronogramas son saberes reconocidos de gran utilidad práctica, que señalan como un insumo valioso adquirido durante la formación. Aunque – reflexionan- no resultó tan útil durante la pandemia.

La experiencia de la pandemia del Covid-19 en tanto sujetos sociales permeó también su experiencia profesional y los saberes del oficio de enseñante, colocando entre sus prioridades la comprensión de la dimensión social y humanitaria del trabajo docente. Esa comprensión abarca principalmente los estados anímicos, grupales, familiares u otros problemas emergentes ante los cuáles en las clases virtuales del año 2020, detenían su desarrollo y los abordaban como tema de interés.

En general, reconocen que poseen una gran capacidad de distanciamiento para poder organizar el trabajo sin entrar en crisis, pero este aprendizaje no lo localizan en la formación docente sino en sus experiencias de vida fuera de las instituciones formativas.

No mencionan entre los saberes de la formación el reconocimiento de que las tecnologías digitales, tanto las redes sociales como aquellas diseñadas para la enseñanza y el conocimiento, forman parte de la vida cotidiana de todos los sujetos, en todos los espacios que transitamos. La formación docente, no sólo no los forma en el conocimiento de recursos tecnológicos ni en su enseñanza, sino que tampoco genera la inquietud por comprender cómo estos artefactos omnipresentes en nuestras vidas, pueden convertirse en aliados del aprendizaje que trascienda las paredes de la escuela. Sin esa comprensión, será difícil que puedan utilizar los recursos digitales y problematizar con su uso nuevos indicadores de derecho en la ciudadanía digital propia y de las y los estudiantes.

Me interesa incluir en este cierre, una reflexión en relación a las condiciones de trabajo de las y los graduados noveles: ¿cómo sería posible pensar en el ejercicio responsable y saludable del oficio docente, si un profesor o profesora tiene que tener cuatro trabajos, en cuatro instituciones diferentes, con 150 o más estudiantes a cargo, para lograr un salario digno?

... en 2022 volvimos a las aulas –en todos los niveles- dando cuenta de los efectos de la pandemia en cuanto a todo lo que se perdió, especialmente lo que perdieron las y los jóvenes sin escolaridad.

Particularmente creo que *los saberes sobre el saber* del oficio docente, se construyen desde la propia experiencia como docentes y en la socialización laboral que genere un clima de reflexión ante *situaciones relevantes*. ¿No fue tal la pandemia del año 2020? Seguro que sí. Pero pareciera que fue la fuerza de la formación ceñida a una gramática férrea que organiza la tarea y la provee de certezas, la que volvió a operar como un *corset* en el regreso a las aulas presenciales.

Intentemos al menos, tomar los aspectos que nos permitan aprender, de un evento excepcional (parafraseando a Agamben) y volcar esos aprendizajes a la formación docente, para aportar al cambio educativo declamado desde hace algunas décadas.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2020). “La invención de una pandemia”. En AAVV: *Pensamiento contemporáneo el tiempos de pandemias*. Disponible en <https://www.medionegro.org/pdf-sopa-de-wuhan>
- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Paidós
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En: Terigi, Flavia. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. – Santillana

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 111-130.

Casablancas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Colección didáctica “Caminos de tiza” Disponible en:

<https://www.silvinacasablancas.com/wp-content/uploads/2019/12/Ensenar-Con-Tecnologias-Silvina-Casablancas.pdf>

Fernández Enguita, M. (2013). El profesorado en tiempos de cambio. En: Terigi, Flavia. *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. - 1a ed. – Santillana

Gimeno Sacristán, J. 2001. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata S.A.

Guest, G., Bunce, A. and Johnson, L. (2006) *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability*. *Field Methods*, 18, 59-82.

<http://dx.doi.org/10.1177/1525822X05279903>

---

<sup>1</sup> Analía Errobidart es Directora del Núcleo de Ciencia y Tecnología “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas” (UNICEN). Directora del proyecto “Configuraciones sociales, escuela secundaria y aprendizajes significativos” (SPU). Directora del proyecto “Ecosistemas de aprendizaje online y offline en escuelas secundarias rurales de Olavarría” Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales. (M.E).  
[analiaerrobidart@gmail.com](mailto:analiaerrobidart@gmail.com)