

Experiencias y vivencias de docentes principiantes en el contexto de la emergencia sanitaria Experiences of Novel Teachers in the Context of Sanitary Emergency

María Teresa Alcalá¹

Irma Esther Rosso²

Mirta Beatriz González³

Analía Inés Flores⁴

Resumen

La etapa de iniciación en la docencia constituye un proceso prolongado, plagado de incertidumbres, desconciertos e interrogantes que los docentes principiantes enfrentan para adaptarse al ámbito real de ejercicio profesional, con alumnos de carne y hueso, en instituciones que tienen su propia cultura, códigos y tradiciones que deben descubrir. El estudio que referimos aborda la problemática de la iniciación en la docencia de graduados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina, en instituciones escolares de educación secundaria. En esta oportunidad, focalizamos el análisis de las experiencias de graduados de las carreras de Historia y Filosofía incorporando la dimensión del contexto del ASPO – Aislamiento Social Preventivo Obligatorio- en el marco de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID 19, lo que nos permitió identificar aspectos fundamentales relacionados con la construcción del Conocimiento Profesional Docente (CPD) y de la identidad profesional en este contexto en el que abruptamente se vieron impelidos a utilizar recursos virtuales para dar continuidad a los procesos de instrucción. A partir de la metodología biográfico narrativa, los relatos de los principiantes entrevistados dan cuenta de un escenario complejo en el que se resquebrajaron las dimensiones espaciales, temporales, vinculares y pedagógicas que formaban parte de un cotidiano conocido, vivido desde las trayectorias formativas. Asimismo, tales relatos permiten inferir que los acontecimientos inesperados, que trastocaron las prácticas de enseñanza, sus condiciones y devenires, los ha igualado a los docentes experimentados respecto de los conocimientos tecnológicos necesarios para enseñar y aprender de manera remota.

Palabras clave: Docente principiante; Enseñanza remota de emergencia; Identidad profesional docente; Conocimiento profesional docente

Abstract

The initiation stage in teaching is a long process, plagued by uncertainties, confusion and questions that beginning teachers face to adapt to the real field of professional practice, with flesh and blood students, in institutions with particular cultures, codes and traditions. This study addresses the problem of the initiation into teaching in secondary education institutions of graduates of the School of Humanities at the National University of the Northeast, Argentina. On this occasion, we focus on the analysis of the experiences of History and Philosophy Professors, incorporating the dimension of the ASPO context - Obligatory Preventive Social Isolation - within the framework of the health emergency caused by the COVID 19 pandemic. This condition allowed us to identify fundamental aspects related to the construction of Professional Teacher Knowledge (CPD) and professional identity in this context in which all teachers were abruptly impelled to use virtual resources to give continuity to the instructional processes. Based on the narrative biographical methodology, the stories of the beginners reveal a complex scenario in which the spatial, temporal, interconnected and pedagogical dimensions that were part of a known daily life, experienced in their formative trajectories, were cracked. Likewise, such stories allow us to infer that unexpected events, which disrupted teaching practices and their conditions, have equated them with experienced teachers regarding the technological knowledge necessary to teach and learn remotely.

Keywords: Beginning Teacher; Remote Emergency Teaching; Teacher Professional Identity; Teacher Professional Knowledge

Fecha de Recepción: 18/06/2021
Primera Evaluación: 14/07/2021
Segunda Evaluación: 26/07/2021
Fecha de Aceptación: 02/08/2021

Introducción

El estudio de los procesos de construcción del CPD y su relación con los procesos de formación docente inicial y continua constituyen objetos de investigación que desde hace más de una década desarrollamos como integrantes del Grupo de Investigación “Conocimiento y Formación Docente” – CyFoD- del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. En el presente artículo nos referiremos a uno de los proyectos de investigación acreditado⁵ por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad en el que las investigadoras pertenecemos, además, al Departamento de Docencia de la Facultad, que aglutina a las materias del campo específico de la Educación que forman parte de los planes de estudios de las carreras de Profesorado que se dictan en esta unidad académica⁶.

La investigación continúa estudios realizados en relación con la problemática de la iniciación en la docencia de graduados de nuestra Facultad en instituciones escolares de educación secundaria en las Provincias de Chaco y Corrientes⁷ vinculándola con la formación inicial transitada en la universidad. En esta oportunidad, focalizamos el análisis de las experiencias de graduados de las carreras de Historia y Filosofía incorporando la dimensión del contexto del ASPO – Aislamiento Social Preventivo Obligatorio- en el marco de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID 19. A las ya conocidas dificultades de los docentes principiantes^{8y9} como la inseguridad, el desconcierto por enfrentarse a alumnos reales, el desconocimiento de rituales y códigos relacionados con los aspectos administrativos de la labor docente o de la cultura particular de la institución donde comienzan a trabajar, se ha añadido el enseñar en la virtualidad y mediante herramientas tecnológicas, lo que supuso un cambio abrupto de las dimensiones de espacio y tiempo de las clases escolares, así como también, el reemplazo del encuentro “cara a cara”, propio de la presencialidad, por el encuentro a través de “pantallas” y recursos virtuales.

En función de la naturaleza del objeto de estudio abordado, en el diseño metodológico optamos por la investigación biográfica y narrativa, puesto que posibilita dar cuenta de la práctica y el conocimiento experiencial, de la construcción e interpretación del pasado y del presente de los sujetos indagados de manera situada y dinámica (Álvarez y Porta, 2012). Desde la perspectiva que asumimos los relatos de los principiantes permiten conocer los contextos sociales, culturales y políticos (Rivas Flores, 2009) de su formación en la Facultad de Humanidades de la UNNE donde realizaron la etapa de formación inicial, así como los de las instituciones donde comenzaron su práctica profesional docente.

La investigación busca caracterizar las manifestaciones del CPD de profesores principiantes según las áreas de conocimiento implicadas, en este caso, la Historia y la Filosofía; analizar las experiencias laborales de los principiantes respecto de sus decisiones didácticas (planificación; selección y organización de estrategias de

enseñanza, objetivos, contenidos, evaluación, materiales curriculares y resolución de situaciones críticas); indentificar conocimientos fundamentales que utilizan para resolver problemas de la práctica docente¹⁰ y, finalmente, poder elaborar orientaciones y posibles dispositivos institucionales para la formación docente inicial y permanente del profesorado universitario en el ámbito de la UNNE, que contribuyan a fortalecer la formación de grado.

Acerca de la construcción del CPD de los docentes principiantes

El programa de investigación sobre conocimiento docente se ha consolidado como campo esencial y pertinente en la investigación educativa hace aproximadamente treinta años. Con la aparición de la psicología cognitiva, la corriente interpretativa, la utilización de los métodos etnográficos y cualitativos en el estudio del aula, y de las herramientas conceptuales y metodológicas orientadas a la enseñanza y hacia los docentes, surge la preocupación por conocer qué saben los docentes (Angulo Rasco, 1999). En estrecha relación con estos estudios va a desarrollarse otra línea de investigación que indaga sobre los conocimientos necesarios para la enseñanza, como los realizados por Shulman (1987) y seguidores (Grossman, Wilson y Shulman, 1989; Gudmundsdóttir y Shulman, 1990; Gudmundsdóttir, 1998; Grossman, 2005 y Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

El proceso de construcción del conocimiento docente es dinámico y multidimensional. Como lo hemos señalado (Rosso y Alcalá, 2016), se inicia desde que se ingresa al sistema educativo, ya que desde el rol de alumno se elaboran concepciones, teorías y creencias acerca de qué significa ser docente, en qué consiste la enseñanza, qué implica aprender en la escuela, qué es y para qué sirve la evaluación y la institución escolar misma. Este proceso forma parte de la biografía escolar de cada sujeto, es decir, de la experiencia educativa que la trayectoria escolar propicia. Asimismo, la socialización profesional constituye un proceso de fundamental importancia, especialmente durante los primeros años de ejercicio de la profesión, durante la etapa en la que el docente empieza a desempeñarse como profesional autónomo y en la que nuestro estudio focaliza, es decir, la etapa que corresponde al principiante en la que básicamente debe enseñar y aprender a enseñar (Marcelo y Vaillant, 2009).

La socialización profesional tiene especial incidencia en la construcción de la identidad profesional docente, esta construcción se realiza dentro de una comunidad de prácticas (Wenger, 2001), y es a través de la participación comunitaria en la que el sujeto va desarrollando capacidades, ideas, posiciones específicas de esa comunidad de la que va formando parte estableciendo múltiples relaciones a partir del ejercicio profesional, de la experiencia en la institución, y también, en función de su idiosincrasia y sucesos de índole personal. En los relatos de los principiantes

entrevistados advertimos la relevancia de los contextos institucionales de las escuelas de nivel secundario en las que comienzan a trabajar, de los intercambios con los docentes experimentados y con los pares principiantes, en una particular red vincular que, a veces, logra contener y dar seguridad.

Formación de la identidad profesional

En las narraciones es posible caracterizar y desentrañar la problemática de los principiantes. Éstas son de considerable valor ya que es allí donde los sujetos expresan sus sentimientos con una mezcla de valor y humildad, exponen ante los otros sus dudas, temores e incertidumbres, de este modo se logra un intercambio de vivencias que en algunos aspectos pueden ser similares y en otros opuestos. Lo interesante de los principiantes en la docencia, es que, a través de sus autobiografías, demuestran su preocupación por superar los obstáculos de los momentos iniciales y se explayan en la descripción de los mismos.

Los profesores que se inician en el ejercicio de la profesión adquieren la “fama de principiantes o novatos”. Fama adquirida más por las carencias que, por la excelencia del conocimiento de los contenidos de la ciencia a enseñar. Iniciarse en la carrera docente es asumir la *complejidad de la misma*, con una serie de vetas a las que se debe prestar atención para actuar adecuadamente; porque existe un contexto conformado por sujetos que cada año se renueva; los grupos están constituidos por individualidades diferentes que deben ser respetadas; además, cada institución educativa, tiene una política micro determinada por las decisiones de los directivos, el equipo de gestión o bien por la comunidad, no existen líneas de trabajo uniforme de una institución a otra, a pesar de las disposiciones a nivel macro educativo.

Las relaciones interpersonales con estudiantes y colegas de diferentes estamentos, cada uno con sus funciones específicas y personalidades con las que debe compartir diariamente el principiante; lo colocan en un escenario en el que deben actuar, con un público estable y partícipe del espectáculo: “*La educación en el difícil proceso de Enseñanza y Aprendizaje*”, que exige propuestas y respuestas constantes; pero, el actor –el novato-, en ese momento, cae en la cuenta de que su papel no lo tiene estudiado acabadamente, debe continuar con la función. Y, la cuestión reside en el ¿cómo?, si improvisa no sabe los resultados, si recurre a una teoría pedagógica, tampoco sabe cómo reaccionarán los alumnos, de la misma manera sucede si apela al conocimiento vicario adquirido en las prácticas y residencias.

La desorientación se hace sentir, las dudas y miedos convergen en la toma de decisiones y, el público –alumnado- no espera, demanda continuidad y rapidez de acciones. Es decir, el “actuar” ofrece un aprendizaje vivencial que permite acumular experiencias y apropiarse del nuevo bagaje cultural que marca a los principiantes en su formación inicial (Gimeno Sacristan, 1997) y deja huellas indelebles en su

vida profesional.

Asumiendo su nuevo rol y sumergidos en esta nueva realidad, es donde se entretejen en un proceso de *feed back* la socialización, el conocimiento de la disciplina, las estrategias didácticas y personales que les permiten la adaptación y los lleva a conformar la identidad personal, como profesionales de la docencia (Marcelo y Vaillant, 2009). Identidad que se construye individual y colectivamente, en una trama intersubjetiva de relaciones con colegas, alumnos, directivos y las formas de actuación diarias, que generan prácticas arraigadas, como normas incuestionables que se deben respetar, pero también los aportes que establecen y desean los “nuevos” docentes. El profesor “nuevo” pasa a ser el punto de convergencia de todas las miradas, viven en un estado de evaluación constante, evaluación tácita y secreta que realizan los “otros” de todos los estamentos, en ciertas ocasiones son conocidas y comparten en un ida y vueltas de experiencias, como colegas, en otras, permanecen en el más absoluto secreto y nunca se enteran de las críticas.

De esta manera, quienes transitan el proceso de iniciación a la docencia, pasan por un tortuoso período de “críticas” y adaptabilidad en que los sentimientos y los saberes adquiridos en su formación inicial se entrelazan con las nuevas experiencias. En la narración de una principiante –un año de experiencia- nos refería: “tenemos carencias, pero somos excelentes para adaptarnos a las situaciones y por la fuerza terminamos siendo docentes reflexivos, de nuestras prácticas y de nuestras vidas”. Esta opinión de Damiana, refleja que los cuestionamientos de los noveles van más allá del ejercicio de su práctica profesional, a medida que caminan en el mundo de la enseñanza, desentranan su vida, con nuevas relaciones interpersonales, en que el yo debe pasar de unas relaciones con alumnos, ejerciendo un rol determinado, a las relaciones de subordinados con respecto a los directivos o bien con los pares del estamento que ahora integran; deben moverse rápidamente –a veces en simultáneo- dentro de la institución, cumpliendo con las normas establecidas.

La cultura que se genera en cada establecimiento educativo, tiene una impronta particular, lo que complica aún más el proceso de adaptación de los principiantes. Por ello, autores como Marcelo García, 2009; Ball y Cohen, 1999; consideran que los profesores deben aprender en la práctica, sólo la empiria les permite “conocer” la realidad para lograr una convivencia armónica con ella. De acuerdo con Berger y Luckman (1998) podemos decir *que* “El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando quiero desafiar esa imposición debo hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil” (p. 43). En las narraciones se observa que los noveles dejan de lado el “esfuerzo” y aceptan la imposición del medio, en lo referente a la socialización (no en cuanto a lo pedagógico didáctico); por lo tanto, adoptan un comportamiento que se imita en contextos progresivamente distintos, las imitaciones se separan de sus fuentes originales y se van convirtiendo en

representativas de cada individuo (Biddle, Good y Goodson, 1997), así las experiencias se van internalizando y conformando la identidad profesional. Se trata de vivencias que conforman las *variables subterráneas* del quehacer individual y social de los docentes, cuestión que ampliaremos más adelante.

Los docentes “aprenden” en la práctica y en la práctica se origina y afianza la identidad profesional, la cual se fundamenta en actitudes individuales y del contexto social; es una realidad que se construye a través del tiempo y del entorno en el cual está inserto el sujeto, quien actúa de acuerdo con normas tácitas gestadas por anónimos que se van cumpliendo a través del tiempo y se afianzan con las nuevas prácticas individuales y de la comunidad de profesionales. En tal sentido, la identidad profesional se reconoce como “una identidad colectiva determinada que forma parte de la identidad de un sujeto, que, si bien la comparte con otros, también la hace suya de manera singular” (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014, p. 157). El docente se identifica con un determinado colectivo, porque se apropia de las pautas de conducta del mismo y actúa de acuerdo con las mismas, pero, a su vez en ese actuar se observan matices definidos por la individualidad de los sujetos contribuyendo a una conformación dinámica de la identidad profesional.

Se observa que los docentes principiantes se preocupan por lograr el reconocimiento de los otros (profesores, estudiantes, directivos) para procurarse la pertenencia al grupo o colectivo de la docencia.

Para lograr esa pertenencia transitan el camino de la búsqueda del respaldo de colegas y de la institución, como sí también ganarse un lugar en el imaginario social (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014) sobre la idea de pertenecer al “ser docente”. Aunque de acuerdo con la realidad social de cada entorno comunitario puede ser un elogio o bien un grupo poco afín al imaginario idealizado de la docencia. Sin embargo, el novato lucha por ser reconocido como tal y pertenecer a la docencia.

Testimonios de docentes principiantes en la emergencia sanitaria durante 2020

El contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia del COVID-19 impactó en el desempeño docente de tal manera que dejó a la intemperie todo lo previsible hasta el momento - y que operaba de modo más bien implícito-. Esto es, lo previsible respecto a lo que se entiende como la naturaleza del CPD, es decir, reconocemos que integra aspectos formales y prácticos, lógicos y emocionales (Schön, 1992; Shulman, 1987; Elliott, 1990; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Gimeno Sacristán, 1997; Macchiarola, 1998; Montero, 2001; Angulo Rasco, 1999); que está constituido por una *amalgama* “más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardiff, 2004, p. 29), por lo cual constituye un saber plural.

Las actuales condiciones sociales inéditas han propiciado en el ámbito educativo situaciones, circunstancias, que afectan a la práctica docente dibujando un paisaje escurridizo, por momentos inasible, que amenaza el horizonte de inteligibilidad inmediata. A esa combinación de situaciones emergentes en las que nos movemos a tientas denominamos “*variables subterráneas*”, para identificar a aquellas variables de la práctica docente que son determinantes a nivel biográfico (vivencial) pero no evidentes, y que inciden en la formación y en el desarrollo profesional inicial de los principiantes, son las que disponen la manera en el acercamiento o “aterrizaje” a la realidad de lo institucional (escuela). Estas variables son de índole material, afectiva, social y cultural, tal como los siguientes testimonios lo sugieren:

el problema está en la desigualdad de las condiciones, cuando hay desigualdades a la hora de enseñar, algunos docentes los agarró mejor equipados que otros, ya sea porque ya trabajaban con aulas virtuales o porque jamás habían tenido contacto con este tipo de recursos, estas desigualdades bastantes nocivas si lo pensamos en recursos mentales y en lo referente a lo material, algunos docentes los agarró la pandemia con máquinas viejas o sin cámara o en zonas sin wifi. La situación de la docencia no solo tiene que ver con el saber sino con la disposición de los recursos (Francisco sic).

hay un reacomodarse constante a la nueva situación, por ejemplo, me encontré con estudiantes que no conocen a sus compañeros porque no pudieron contactarse con ellos, se ha perdido la presencia, se ha vuelto un ícono. Esto es muy fuerte porque requiere pensar una actividad para que esos grupos puedan conformarse porque tal vez los estudiantes no se conocen, porque no han compartido un aula. Es muy difícil saber si la clase se entendió porque no existe esa devolución que te permitía las clases presenciales (María sic).

la construcción de poder sentarse a leer no tiene que ver solamente con que los docentes enseñen y que tengan el material disponible, sino también que haya espacio mental para hacerlo, ser libre de preocupaciones, etc., y eso no nos está pasando en este momento (Jimena sic).

Del análisis de los relatos realizados durante el año 2020, y en relación con las variables subterráneas, surgen planteamientos referidos a:

- **¿Cómo estas variables impactaron en una enseñanza remota de emergencia¹¹(ERE) en los docentes principiantes? ¿Cómo impactaban antes de la pandemia?, o,**
- **¿la variable subterránea de mayor relevancia es hoy la emergencia sanitaria? ¿es posible enseñar en la emergencia?,**
- ¿en qué condiciones laborales e institucionales?,

- ¿qué emociones, sentimientos embargan la tarea de enseñar?,
- **¿cómo impactan las herramientas tecnológicas digitales en las posibilidades de enseñar?**

Al respecto, los docentes principiantes indagados señalan:

- En relación con las *desigualdades*:

si bien en lo personal no tengo ninguna queja, cuento con espacio en mi domicilio para trabajar, cuento con lugares donde ir, no estoy a cargo de niñas, niños, ni mayores adultos; pero sé que mi situación es una situación ideal y no es la situación por la que están atravesando todos mis colegas (Jimena sic).

- En relación con *las estrategias y la comunicación en la presencialidad y en las clases mediadas por las tecnologías*:

el hecho de conocer a los estudiantes solo virtual no es lo mismo. Al inicio fue un cambio muy radical en relación a lo que estábamos acostumbrados: el profesor con el librito, su agenda, su birrome, notar ese cambio de no ver las caras. Me vi limitada a utilizar otras estrategias sobre la pantalla, básicamente. El alumno y el docente se limitaron a la pantalla, en el lugar que sea, como sea. Muchos alumnos del 5° trabajan, y al tener las clases por la plataforma y por el grupo de whatsapp, cuando estaban trabajando, daban el presente, pero avisaban que estaban trabajando. Entonces cambió mucho el sentido y los tiempos en los que se dictaban las clases (Patricia sic).

dentro de las posibilidades que tenemos nosotros y los estudiantes, estamos orientando en las lecturas de los textos desarrollando clases breves y todo esto sin tener el contacto humano (...) nuestra educación secundaria no es distancia, tiene contenidos y actividades pensadas para la presencialidad, entonces la traducción pierde algo, algo se va a perder y se está perdiendo por más que uno organice, haga toda la organización didáctica virtual de la mejor manera posible (Jimena sic).

- En cuanto a la *dimensión emocional*:

en lo que tiene que ver con las sensaciones me parece que compartida por estudiantes y docentes la sensación de incertidumbre debido a la prolongación del aislamiento, esto dificulta la vida en general y la docencia en particular (María sic).

me sentí en un estado de desesperación porque no veía la educación como algo virtual. Caí en un estado de desesperación justamente porque no sabía manejar la virtualidad. Tenía una especie de rechazo por la tecnología (...) cuando los alumnos no se presentan en las clases del aula virtual o al whatsapp, me sentía un poco rechazada (Patricia sic).

- Respecto a la *tecnología digital*, sus posibilidades de acceso y permanencia en el sistema:

Todo lo que tenía en papel, a lo virtual. Yo antes, no tenía nada digital. Todo era

fotocopias. Tuve que rearmarme, reformarme en lo digital porque antes no tenía nada digitalizado. Ahora tengo armadas por carpetas, secuenciadas. Es una auto-disciplina, aprendí sobre la marcha. Si tenía que subir un archivo, miraba un tutorial para después explicarles a los chicos. Esa es nuestra realidad (Pablo sic).

Los relatos muestran que los docentes principiantes dibujan el paisaje que están viviendo con inquietudes, incertidumbres, expectativas como así también la sensación de extrañamiento y despojo. Si antes los docentes experimentados compartían sus saberes y permitían avizorar un norte a los recién llegados, hoy eso no sucede. Así, advertimos la ausencia de huellas en las que la transmisión se rompe para dejar lugar a la no experiencia, no la hay porque no hay qué contar frente a una realidad tan excepcional de la cual nadie tiene vivencia (Benjamín, 2007). Los saberes, prácticas y actitudes construidos previamente son de una radical pobreza y fragilidad, por lo que resultan insuficientes para decidir y actuar en el contexto de enseñar en la pandemia. Es decir, los acontecimientos originados durante la emergencia sanitaria los hacen vivenciar la pérdida de marcos de referencia, vivencia que comparten con colegas experimentados, estudiantes, directivos, comunidad escolar. Se hallan ante un “horizonte desconocido” (Koselleck, 2001), porque el ecosistema general diseñado para la educación presencial se ha modificado abruptamente y no existe infraestructura ni estrategias conocidas para responder de manera inmediata (Hodges, 2020). Además, la presentación social del sujeto se da a través del cuerpo. Somos, en parte, lo que los otros ven y, en este sentido, el cuerpo es un recurso en la política de la identidad. El representarnos se ancla en el cuerpo como parte del trabajo cara a cara. La ausencia de esta íntima relación desconcierta y obstaculiza las posibilidades de saber quiénes somos. En tal sentido, la creatividad y el aprendizaje conjunto parecen ser unos de los caminos alternativos adecuados, así como la búsqueda de medios que nos permitan re-descubrirnos desde lo corporal y vincular aun a la distancia. Se trata de esfuerzos cognitivos y emocionales considerables, pero que el colectivo docente ha realizado, produciendo sobre-adaptaciones que requerirán de análisis y re-definiciones a nivel personal e institucional.

Pensamientos finales

Los acontecimientos que se desencadenaron a raíz de la pandemia ocasionada por el Coronavirus SARS-CoV-2 significaron una ruptura inesperada del conocido mundo de la vida cotidiana, un “estallido” de los encuadres culturales que nos permiten interactuar y participar en las prácticas culturales de las comunidades que integramos (Engeström, 2001). Podemos reconocer que se ha producido un “hiato” en la vivencia humana tanto a nivel subjetivo como intersubjetivo, que exige una nueva organización en ambos niveles, puesto que las categorías de espacio y tiempo quedaron dislocadas por un fluir permanente y continuo de sucesos. En términos de

Morin (1995), la experiencia de la “complejidad” se volvió más severa y descarnada, no podemos ignorar la inmediatez, la incertidumbre, las dificultades e interrelaciones inherentes a la pandemia, y esto a escala planetaria.

Dos aspectos consideramos relevantes vinculados a los emergentes identificados en los relatos de los principiantes en cuanto a los cambios vividos en sus prácticas docentes en el contexto del ASPO instaurado en el país a partir de marzo de 2020. Uno de ellos refiere a la “tarea” como eje que organiza y contiene emocionalmente. La necesidad de mantener la continuidad de la instrucción significó aprender rápidamente, con grandes dosis de creatividad y actitud proactiva, tal como lo expresaba Pablo más arriba: “Tuve que rearmarme, reformarme en lo digital (...) Es una auto-disciplina, aprendí sobre la marcha. Si tenía que subir un archivo, miraba un tutorial para después explicarles a los chicos”.

Otro aspecto, directamente relacionado con la construcción del CPD y los conocimientos que se necesitan para enseñar, tiene que ver con una situación en la que las diferencias entre experimentados y noveles o principiantes se tornaron borrosas, unos y otros se encontraron en igualdad de condiciones respecto de un saber con el que no contaban. Compartieron la incertidumbre, el desconcierto y la necesidad de realizar nuevos aprendizajes rápidamente. Y es que la ERE puso en evidencia que en la sociedad actual para enseñar se precisan saberes tecnológicos que no son desconocidos, pero que se los ha eludido o ignorado porque el ecosistema de la educación presencial podía todavía funcionar sin mayores exigencias de conocimientos de las herramientas de la educación en línea o mediada por las tecnologías:

una gran parte del profesorado sigue percibiendo a las tecnologías como un mero añadido al proceso de enseñanza, y no como palancas de cambio e innovación educativa, a través de las cuales podamos construir escenarios fortalecidos por ellas para la colaboración, la interacción y construir nuevas formas de relacionarnos con la realidad. (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2020, p. 27).

Estas percepciones docentes son concomitantes de concepciones acerca del aprendizaje como adquisición pasiva de información y de la enseñanza orientada hacia los contenidos, en lugar de orientarse hacia el aprendizaje constructivo y autónomo de los estudiantes, que de algún modo ponen sobre el tapete interrogantes claves sobre la educación tradicional a la que la escuela continúa anclada:

Y frente a todo este maremágnum de percepciones, docentes y discentes, se han encontrado de forma rápida y traumáticamente, en un cambio radical hacia un escenario cuya característica principal es que no estaban preparados (...). En el caso del uso de una situación instrucción tecnológica, el Covid19 ha supuesto la ruptura con algunas de las características de la educación

tradicional, como son: unidad de tiempo, unidad de espacio, y unidad de acción. Todo ello, ha conseguido, y nos ha obligado a la necesidad de pensar que, si la tecnología está transformando la sociedad, no está transformando las instituciones educativas, y éste se ha planteado en este panorama atípico como el mayor de los retos que debemos resolver como docentes (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2020, p. 28).

Por lo tanto, el contexto de la pandemia nos interpela y desafía a transformar concepciones y creencias, así como a desarrollar competencias docentes críticas para pasar de un imaginario centrado en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a considerarlas y utilizarlas como TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2020).

A partir de las voces de los principiantes entrevistados, creemos que por su juventud y menor arraigo a tradiciones de enseñanza centradas en la transmisión de contenidos que los docentes experimentados, se encuentran en mejores condiciones para desarrollar las competencias tecnológicas mencionadas, lo cual prevemos será lo que nos deje la etapa de pospandemia.

Notas

- (1) Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. Docente e investigadora del Departamento de ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
- (2) Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. Docente e investigadora del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
- (3) Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. Docente e investigadora del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
- (4) Universidad Nacional del Nordeste. Argentina. Docente e investigadora del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.
- (5) PI 17H022 "Conocimientos, prácticas y experiencias de profesores principiantes. Estudio de casos de graduados de la UNNE". (01/01/ 2018 al 31/12/2021).
- (6) En la Facultad de Humanidades de la UNNE se dictan seis carreras de Formación Docente de grado: Profesorados en Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Filosofía, Geografía, Historia y Letras.
- (7) La UNNE es una universidad regional ubicada en las Provincias de Chaco y Corrientes, Región del NE argentino.
- (8) Consideramos principiantes a quienes se encuentran realizando sus primeras

experiencias laborales docentes (de hasta 5 años de antigüedad) en escuelas secundarias de gestión estatal o privada. A los fines de este trabajo utilizamos la denominación de principiantes, noveles o novatos como sinónimos.

(9) Utilizaremos aquí el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

(10) Entendemos que la “práctica docente” es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia -, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que determinan la función del docente (Fierro et al, 1999:21).

(11) “la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges et al, 2020, p. 17).

Referencias bibliográficas

ALCALÁ, M. T.; DEMUTH, P. y QUINTANA, M. P. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Entramados: educación y sociedad*, Número 1, pp. 155-167.

ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. En *Revista de Educación*, Año 3, Número 4. Abril. pp. 75-88.

ANGULO RASCO, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 261- 319.

BALL, D. L. y COHEN, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En Sykes, G. & Darling Hammond, L. (eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 3-32.

BENJAMÍN, W. (2007). Experiencia y Pobreza [1933]. En *Obras*, libro II. Madrid: Abada, pp. 216-222.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1998) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L. y GOODSON, I. F. (comps.). *International Handbook of teachers and teaching*, Dordrecht, Países Bajos, Kluwer Academic Publisher.

CABERO ALMENARA, J. y LLORENTE CEJUDO, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias, *Campus Virtuales*, 9 (2), pp. 25-34.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.

ENGESTRÖM, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1, pp. 1-15.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires: Ideas.

GROSSMAN, P.L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.

GROSSMAN, P. L. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, pp. 1-18.

GROSSMAN, P. L., WILSON, S.M., SHULMAN, L.S. (1989). "Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching". Knowledge base for beginning teacher. M. C. Reynolds. Oxford, Pergamon Press, pp. 23-36.

GROSSMAN, P.; WILSON, S. y SHULMAN, L. (2005). "Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 9, 2. 25 pág.

GUDMUNSDOTTIR, S. (1998). El saber pedagógico sobre los contenidos: una modalidad narrativa del saber. En Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

GUDMUNSDÓTTIR, S. y SHULMAN, L.S. (1990). Pedagogical content knowledge in social studies. Teacher Thinking and Professional Action (1986 ISATT Conference). J. L. y C. M. Clark, Lewven University Press: pp. 23-34.

HODGES, Ch.; MOORE, S.; LOCCKEE, B.; TRUST, T. y BOND, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Enseñanza Remota de Emergencia: Textos para la discusión*. The learning factor. Proyecto: Reflexión Educativa. pp. 12-22.

KOSELLECK, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona. Piados

MACCHIAROLA de SIGAL, V. (1998). Estudio sobre el pensamiento del profesor: el conocimiento práctico profesional. *Ensayos y experiencias. El maestro que aprende* (4) 23: 18-33.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13,

N° 1, pp. 1-26.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

MORIN, E. (1995). Epistemología de la complejidad. En Fried Schnitman, D. (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 421-442.

RIVAS FLORES, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro. pp. 17-36.

RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid, Visor.

ROSSO, I. E. y ALCALÁ, M. T. (2016). "La formación docente y el ejercicio profesional de los noveles profesores en Historia". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, Año 7 – N° 9, 12 pág.

SHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

SCHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.