
La Formación Continua como Espacio de Criticidad y los Dilemas Educativos. Educación Inclusiva en Tiempos de Pandemia

Domínguez, María Alejandra

orcid.org/0000-0002-6293-1957

LA FORMACIÓN CONTINUA COMO ESPACIO DE CRITICIDAD Y LOS DILEMAS EDUCATIVOS. EDUCACION INCLUSIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Domínguez, María Alejandra

orcid.org/0000-0002-6293-1957

Resumen

En este estudio se presenta la formación continua como un espacio que genera criticidad cuando se emplean dispositivos de discusión, en ciclos de descripciones, narraciones y reelaboraciones, con los docentes, en pos de hacer conscientes los significados asociados a determinadas experiencias. En particular se da a conocer el análisis sobre los dilemas que atravesaron/atraviesan cuando éstos docentes diseñan y concretan propuestas, para todos/as, en tiempos de pandemia con la mediación de tecnología. A partir de un análisis de contenido, se construyeron categorías emergentes para cuatro dimensiones: Docente, Estudiantes, Medios tecnológicos y educación y Diseños de propuestas didácticas. Producto de la vinculación con los referentes teóricos se identificaron las decisiones didácticas, organizativas y las referidas a los aspectos relacionales y en particular, cómo cada una se integraba a la educación inclusiva o para todos/as. Como consecuencia de las tensiones identificadas se presentan consideraciones para repensar los escenarios de enseñanza y de aprendizaje con tecnologías. Entre ellas la revisión necesaria de las instituciones y de sus supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje en relación con los/las sujetos/as a quienes se dirige la educación; la inclusión de los recursos tecnológicos para construir y reconstruir significados y como verdaderos apoyos para el aprendizaje necesita la construcción de criterios y, por último, la enseñanza se adapta a la heterogeneidad del grupo y se gestiona según las posibilidades.

Palabras clave

Dilemas, Pandemia, Docentes de Ciencias Naturales y de Matemática, Tecnologías, Educación inclusiva.

Introducción

Entre las infinitas preguntas, situaciones y dilemas, que transitamos los/las docentes, los diferentes actores educativos y las familias, en este estudio recortamos a un nudo central que se relaciona con los dilemas de las/los docentes y las decisiones didácticas, organizativas y vinculadas a facetas relacionales, en la educación para todos y en tiempos de pandemia. Fundamentalmente porque se asume que el/la docente toma decisiones, siempre en un escenario complejo y en estas oportunidades, con una marcada incertidumbre, atravesado/a por el dolor, la angustia, porque en esta ocasión el escenario incierto, no sólo lo era (es) para los estudiantes sino para todos los/las actores educativos y las familias. Por primera vez para muchos, teníamos en común ese dolor y la incertidumbre; aunque las condiciones para atravesarlo eran diferentes. Todo aquello relacionado con lo escolar, la gestión del tiempo, del espacio, de los contenidos se vio tensionado abruptamente, sin tiempo para la reflexión y para modificar nuestras anteriores categorías, que servían como norte en la práctica docente. La emergencia sanitaria nos obligó a rediseñar “las clases” y los espacios de aprendizaje.

Nuestra hipótesis y anticipación de sentido es que el espacio de formación continua permite generar criticidad sobre la práctica. Es en un espacio de trayecto formativo, como lo es la Diplomatura Universitaria Superior: Enseñanza de la Física en la Educación Secundaria- DEFES-, que se generaron actividades para identificar cómo se desarrollaron los rediseños de los espacios de enseñanza y de aprendizaje a partir de las decisiones involucradas. El interjuego entre los referentes teóricos y la empiria es lo que permitirá la construcción de categorías analíticas.

Durante todo el trayecto formativo se realizan ciclos de descripciones, narraciones y reelaboraciones, con los docentes, en pos de hacer conscientes los significados asociados a determinadas experiencias. Uno de los objetivos de la propuesta es intentar desocultar la expresión para conocer lo no dicho, lo sugerido, lo implícito (Bardin, 1986). “... las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los/as docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los/as autores de sus relatos..” (Suárez, Dávila y Ochoa De la Fuente, 2003, p. 3). En comunicaciones anteriores se ha rescatado que la dinámica propuesta en este trayecto formativo es prometedora porque permite el encuentro de diferentes voces y experiencias. Particularmente se ha propuesto el análisis sobre la Enseñanza invertida y la superación de las TIC como recursos para asumirlas e integrarlas en las propuestas de enseñanza como mediadoras de la construcción de significados (García, D. y Domínguez, M. A., 2019). Asimismo, se ha comunicado el proceso de problematización en este marco de formación acerca de la educación inclusiva (Domínguez, M. A.; Acosta, G. y García, D., 2019) revelando que los docentes manifiestan trabajo en soledad en el aula, respuestas del tipo que combinan delegación de funciones y responsabilidad compartida en la construcción de apoyos

En esta oportunidad el análisis se definió en tres ejes problematizadores: los dilemas de los docentes en escenario ASPO; los mitos de la educación inclusiva en pandemia y un análisis de respuestas de los mismos docentes a experiencias compartidas sobre educación inclusiva en tiempos de no pandemia. Aquí se presenta el análisis realizado sobre el primero de ellos.

Brailovsky (2020) señala cuando se problematiza la tecnología en la educación:

....un forcejeo simplificado, reducido al dilema acerca de incorporar o no incorporar tecnologías en la enseñanza. Así pensado, en forma binaria y banal, el tironeo tiene menos que ver con las propias tecnologías, y más con los modos en que elegimos mirar el lugar del docente. (p. 150).

Nunca antes se sacudió con tanta celeridad la duda casi permanente sobre las funciones de la tecnología en y con la educación. No hubo tiempo para ello. La accesibilidad se convirtió en el punto de inicio, en la condición necesaria para volver a conectarnos; aunque no fue (es) garantía de reelaboración de vínculos pedagógicos (Amuchástegui et al, 2021).

La discusión que se presenta se enmarca en un enfoque interpretativo y tiene como objetivos la comprensión de los significados de las decisiones que desarrollan los profesores cursantes. Se asume la postura de Bruner (1997) por la cual los significados se comprenden como construcciones consensuadas entre el hombre y la cultura en la que se halla inmerso. La población está formada por 17 profesores que dictan clases de Física en la educación secundaria con formación inicial de profesor en Física, Matemática, Biología y Química. Lo que se comunica corresponde a una actividad (escrita) de reflexión con preguntas orientadoras sobre algunas posibles dificultades en el diseño de sus clases. El corpus de análisis está configurado por el conjunto de registros narrativos elaborados por los docentes. A partir de un análisis de contenido, se construyeron categorías emergentes, producto de la interpretación de los escritos producidos de manera individual. Las mismas se relacionan con los estudiantes (dificultades, familia y necesidades, emociones), con los medios tecnológicos necesarios para la comunicación y en esta oportunidad para la educación, con los docentes (prioridades y decisiones, sobreexigencias) y con el diseño de propuestas didácticas en este contexto (contenidos, conocimientos previos, evaluación, actividades, dinámica de trabajo).

Marco teórico

En el marco de la oferta educativa descrita se diseñan y proponen dispositivos pedagógicos, en el sentido de Souto (1999), como aquello en su doble condición de artificio técnico y también como lo que se pone a disposición o que provoca en otros disposición *para*. Es decir, como medio que nos permite a los docentes y a los estudiantes acceder a las experiencias subjetivas de los sujetos y a sus significados. Asimismo, tomando a Anijovich (2009) los dispositivos narrativos “consisten en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes” (p. 38). Planteamos que estos dispositivos representan la oportunidad para tomar conciencia y tal vez, producir reelaboraciones de ciertos significados y decisiones y con ello, cambios en las prácticas de enseñanza. Una aproximación posible resulta habilitar oportunidades de reflexión, de externalización mediante la narrativa de esas experiencias, de las preguntas que socavan nuestro interior en el momento de tomar decisiones para diseñar, concretar y evaluar nuestras propuestas didácticas. Es decir, para ello necesitamos generar un espacio para dar lugar a cuestionamientos y rupturas. En el contexto particular de pandemia vivenciado durante el año 2020, en contexto ASPO, y el que transcurre, los y las docentes se vieron expuestos a desafíos relacionados con diferentes cuestiones, y

señaladas por ellos/os mismos/as: ¿Cómo desarrollar clases, en el mejor de los escenarios, con plataformas educativas? y ¿en el peor de ellos, sin posibilidad de comunicación con los estudiantes y sus familias? ¿Cuáles contenidos priorizar? ¿Qué sucederá con los contenidos que se dejan de lado? ¿Cómo se evaluará? ¿Cómo conocer lo que los estudiantes están aprendiendo?, ¿Cómo lograr esas evidencias de aprendizaje? ¿Podemos atrevernos a pensar que hay aprendizaje? ¿De qué manera? ¿Qué actividades plantear de manera de incluir a todos/as? ¿Cómo va a cambiar la forma “conocida” de educación a largo plazo? ¿Cuánto de lo que hacía (antes de la pandemia) era realmente inclusivo? ¿Cuánto de lo que intento transmitir es relevante para cada estudiante en su contexto? Las preguntas son abundantes y de diferente índole. Nunca antes tan presentes, vivas, retumbando en nosotros y retomando palabras de Perrenoud, actuar en la urgencia:

“(…) es actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pro y contra, de consultar obras de referencia y de buscar consejo. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si (...)” (Perrenoud, 2001, p.16).

La actuación implica decisiones, tomadas en la urgencia o producto de la reflexión son las decisiones las iniciadoras de la actuación. Podemos distinguir entre decisiones didácticas relacionadas con el modo de promover los aprendizajes, es decir relativas a objetivos, propósitos, contenidos, formas de actividad y materiales tanto en instancias preactivas como interactivas y postactivas (Basabe y Cols, 2007, p. 155). Pero también hay otro tipo de decisiones “organizativas” relacionadas con la gestión del tiempo, de los espacios, la distribución de los roles, la regulación de los intercambios. Por último, según Basabe y Cols (2007) se identifican también para la enseñanza una “...faceta “relacional”, que concierne al logro y mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén emocional del alumno en el proceso de aprendizaje” (p. 155).

En esta comunicación nos proponemos configurar un primer análisis de esas decisiones a partir de la implementación de dispositivos narrativos, lo que permitió a las docentes-investigadoras identificar significados construidos para esas decisiones en contexto de pandemia. Por esa razón, consideramos relevante durante la cursada 2020:

(...) generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich, 2009, p.37).

El análisis propuesto, que identifica dificultades, algunas ya superadas y otras en vías de lograrlo, es un aporte necesario para pensar cómo se sigue en una realidad que ya no volverá a ser la de antes de marzo de 2019. Necesitamos rediseñar los espacios de aprendizaje y repensar cómo innovar en ellos. “(...) creemos que la pandemia nos da la posibilidad de revalorizar y construir nuevas prácticas, a fin de potenciar y habilitar que todes encuentren en las aulas (presenciales y virtuales) posibilidades de aprender.” (Bedacarratx, 2020, p.10).

Aspectos metodológicos y operativización sobre los datos

La discusión se enmarca en un enfoque interpretativo y se orienta hacia la comprensión de los significados de los dilemas y las decisiones didácticas, organizativas y vinculadas a la faceta relacional en la educación para todos/as en tiempos de pandemia de los profesores cursantes. La población está formada por 17 profesores que dictan clases de Física en la educación secundaria con formación inicial de profesor en Física, Matemática, Biología y Química. Estos/as profesores/as cursan durante un año el Diplomatura en forma virtual. Este espacio formativo se desarrolla a partir de 5 módulos de estudio, donde semana a semana abordan un tema diferente de la formación continua que incluye principalmente: el diseño y el análisis de propuestas didácticas en temas de Física, considerando la tecnología como medio para construir significados, y enriquecer los procesos cognitivos; enfoques de enseñanza que consideran al sujeto que quiere aprender y la educación inclusiva.

Producto de la operacionalización sobre el objeto de estudio y en estrecha relación con la teoría, las decisiones involucradas (Basabe y Cols, 2007) y los dispositivos de formación (Anijovich, 2009 y Souto, 1999) se identificaron cuatro dimensiones: las referidas a los docentes, a los estudiantes, a los medios tecnológicos y educación y al diseño de propuestas didácticas. Las decisiones didácticas, organizativas y las vinculadas con la faceta relacional se estudiaron en las cuatro dimensiones citadas.

Procedimientos para el análisis

El análisis se realizó en cuatro momentos que implican diferentes transformaciones de los discursos registrados. Un primer momento donde los registros se analizaron según las dimensiones citadas. Para ello se procedió a registrar e identificar los discursos según la dimensión. Se conserva el anonimato de cada docente y por esa razón se los identifica con números. Se cuenta con el consentimiento de cada uno/a de ellos/as para realizar el estudio. A modo de ejemplo, se propone la tabla I:

Dimensión	Discursos
Docente	- A veces me atribuía toda la responsabilidad de no poder haber logrado una vinculación total, de no haber hecho hasta lo imposible por hacerles llegar mis propuestas, pero la mayoría de las razones estaban fuera de mi alcance o eran por el resultado de la actuación de muchos actores en los que no era la única responsable. Me da mucha pena y preocupación no haber tenido vínculo con todos mis alumnos y me hace repensar si la educación fue igual o no para todos (Profesor/a 11)
Estudiantes	- Tener el micrófono silenciado ordena la clase de mejor manera y puedo explicar y compartir rápidamente. Por otro lado, es mucho más difícil que participen. (Profesor/a 1) - Tener el micrófono abierto, favorece que cada uno hable sin “miedo” tal como pasa en presenciales pero es un caos sumando los ruidos de cada casa.(Profesor/a 1) - Muchas veces no sabemos cómo docentes si nuestros alumnos están verdaderamente detrás de sus dispositivos (Profesor/a 3) - Uno de los argumentos dados por un papá es que una de sus hijas tiene autismo y por momentos grita o corre en la casa cuando el hermano está en la clase, a este papá lo angustiaba mucho que los profesores insistan en que su hijo prenda la cámara porque realmente es muy difícil para él exponerse y manifestó que estaba dando lo mejor de él para cumplir con todas las materias (Profesora x)

Tabla I: registro diferenciado de los discursos según corresponda a alguna de las 4 dimensiones estudiadas. En este caso se presentan dos de ellas.

El mismo procedimiento se realizó para las otras dos dimensiones que restan: medios tecnológicos y educación y diseño de propuestas didácticas y que por cuestiones de extensión no se presentan.

El segundo momento de análisis representó la identificación de las decisiones involucradas del tipo didácticas, organizativas y del tipo decisiones vinculadas con la faceta relacional. Se utilizó el criterio de segmentación gramatical por oración para realizar la separación en unidades de análisis y cada una de ellas se codificó de la siguiente forma, según el orden presentado: Decisiones didácticas- DD-, Decisiones organizativas -DO- y Decisiones vinculadas a la faceta relacional -DFR-. Asimismo, a la par que se identificaron esas decisiones se consideró en los discursos cuándo esas decisiones eran atravesadas por preocupaciones/consideraciones por todos/as los/las estudiantes en pos de identificar indicios y claves de una educación inclusiva. Para ello la codificación fue modificada con la incorporación de una ET: Educación para todos/as. En la tabla II se presenta el segundo momento con la codificación mencionada (por razones de espacio se presentan sólo dos o tres expresiones por dimensión):

Dimensión	Discursos
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - A veces me atribuía toda la responsabilidad de no poder haber logrado una vinculación total, de no haber hecho hasta lo imposible por hacerles llegar mis propuestas, pero la mayoría de las razones estaban fuera de mi alcance o eran por el resultado de la actuación de muchos actores en los que no era la única responsable. Me da mucha pena y preocupación no haber tenido vínculo con todos mis alumnos y me hace repensar si la educación fue igual o no para todos (Profesor/a 11) DFR ET - ¿Cómo acompaño el proceso teniendo en cuenta todas las realidades personales? (Profesor/a 5) DO ET <p>-----</p>
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Tener el micrófono silenciado ordena la clase de mejor manera y puedo explicar y compartir rápidamente. DO Por otro lado, es mucho más difícil que participen. (Profesor/a 1) DFR - Tener el micrófono abierto, favorece que cada uno hable sin “miedo” tal como pasa en presenciales pero es un caos sumando los ruidos de cada casa. DFR DO Muchas veces no sabemos como docentes si nuestros alumnos están verdaderamente detrás de sus dispositivos. DFR (Profesor/a 1) - Uno de los argumentos dados por un papá es que una de sus hijas tiene autismo y por momentos grita o corre en la casa cuando el hermano está en la clase, a este papá lo angustiaba mucho que los profesores insistan en que su hijo prenda la cámara porque realmente es muy difícil para él exponerse y manifestó que estaba dando lo mejor de él para cumplir con todas las materias (Profesor/a 15) DFR ET <p>-----</p>
Medios tecnológicos y educación	<ul style="list-style-type: none"> - La gran mayoría de mis alumnos no tienen acceso a internet, lo que dificultó casi todas las vías de comunicación posible, (Profesor/a 2) DO - La crisis existencial fue cuando empezaron a llegar todas esas actividades por todos los medios de comunicación: mail, whats app, y en el mejor de los casos plataforma Edmodo (Profesora 14) DO - Sin embargo, el trabajo se vio muy afectado por el escaso acceso a la virtualidad que tenían nuestros alumnos, los causas son variadas: un único dispositivo por familia (que en muchos casos no se prestaba), sin acceso a internet, falta de almacenamiento, etc. (Profesor/a 11) DO <p>-----</p>

Diseños de propuestas didácticas	<ul style="list-style-type: none"> - En esta modalidad virtual debemos generar contenidos para diversas situaciones (Profesor/a 9) DD - Considero que indefectiblemente debemos recurrir a la asistencia de las maestras integradoras, es muy difícil adaptar el contenido en este contexto y realizar las consideraciones de apoyo correspondientes” DO ET (Profesor/a 8). -----
---	---

Tabla II: codificación de cada unidad de análisis.

Cabe señalar que una misma línea de discurso del docente podría calificarse como la combinación de varias decisiones. Si bien la distinción entre estas decisiones resulta útil desde un punto de vista analítico, no las tratamos como entidades discretas.

En un tercer momento, producto de releer y configurar relaciones, se identificaron aspectos regulares para cada dimensión de estudio y en cuáles de ellas hubo expresiones relacionadas con la educación para todos/as. Por ej. en la dimensión de los *estudiantes* se reflejan, producto de las regularidades, las siguientes categorías: impacto en las emociones; preocupación por el aprendizaje; conexión; ayudas posibles. Específicamente para el impacto sobre las emociones y preocupación por el aprendizaje se identificó que un docente expresa lo siguiente: “¿Cuánto de lo que hacía (antes de la *pandemia*) era realmente *inclusivo*? Y no me refiero solo a las *adaptaciones de acceso o de contenidos*” (Profesor/a 4).

Para la dimensión *docente* se construyen las siguientes categorías: rol docente, concepción del aprendizaje; reordenamiento de prioridades; reflexiones sobre el vínculo social; sobreexigencias. Específicamente para el rol docente se identificó sólo una expresión relacionada con la educación inclusiva: “*Me da mucha pena y preocupación no haber tenido vínculo con todos mis alumnos y me hace repensar si la educación fue igual o no para todos*” (Profesor/a 11).

En la tercera dimensión, *diseño de propuestas didácticas*, identificamos: contenidos; tipos de actividades; evaluación; dinámica de trabajo. En esta dimensión, en las categorías Dinámica de trabajo y Tipo de actividades, se identificaron dos expresiones de diferentes docentes relacionadas con la educación para todos/as:

“*Considero que indefectiblemente debemos recurrir a la asistencia de las maestras integradoras, es muy difícil adaptar el contenido en este contexto y realizar las consideraciones de apoyo correspondientes*” DO ET (Profesora 8).

¿*Qué actividades les planteamos a los estudiantes con proyectos de Inclusión?* DD ET ¿*Cómo diseñamos una clase virtual con ellos?* DO ET y DD ET (Profesor/a 3).

En la dimensión *medios tecnológicos y educación* identificamos: canales de comunicación y predisposición a las video llamadas. Sobre esta dimensión no se identificó ninguna expresión en el sentido de educación para todos/as. La tecnología en los diseños didácticos para la educación inclusiva viene siendo señalada por diferentes autores (Cabera Almenara y Fernández Bastanero, 2014; Maldonado, Carrera Farran, Selga Casarraomona, López Arias, Golobardes, 2016). También se ha señalado la necesidad de que las escuelas cuenten con mediadores, asesores, entre la tecnología disponible y las necesidades del alumnado (Cobeñas, 2015). Específicamente en trabajos anteriores se identificó que todos los estudiantes, pero principalmente, en un estudio de caso, un estudiante con TDAH, logró trabajar el acceso a la información

desde otros canales, usando los sentidos auditivo, visual, táctil, pudo manipular variables, predecir comportamientos y verificarlos, volver a comenzar todas las veces que sea necesario (atención a la frustración) y representan desde lo cognitivo; un factor desafiante propuesto a través del juego (Domínguez y Sitpcich, 2017).

La Figura I que sigue refleja cada dimensión con las categorías identificadas como aspectos sobresalientes y regulares en cada una de ellas. Especialmente las categorías que están con **negrita** y *cursiva* son las que reflejan decisiones vinculadas a la educación para todos/as.

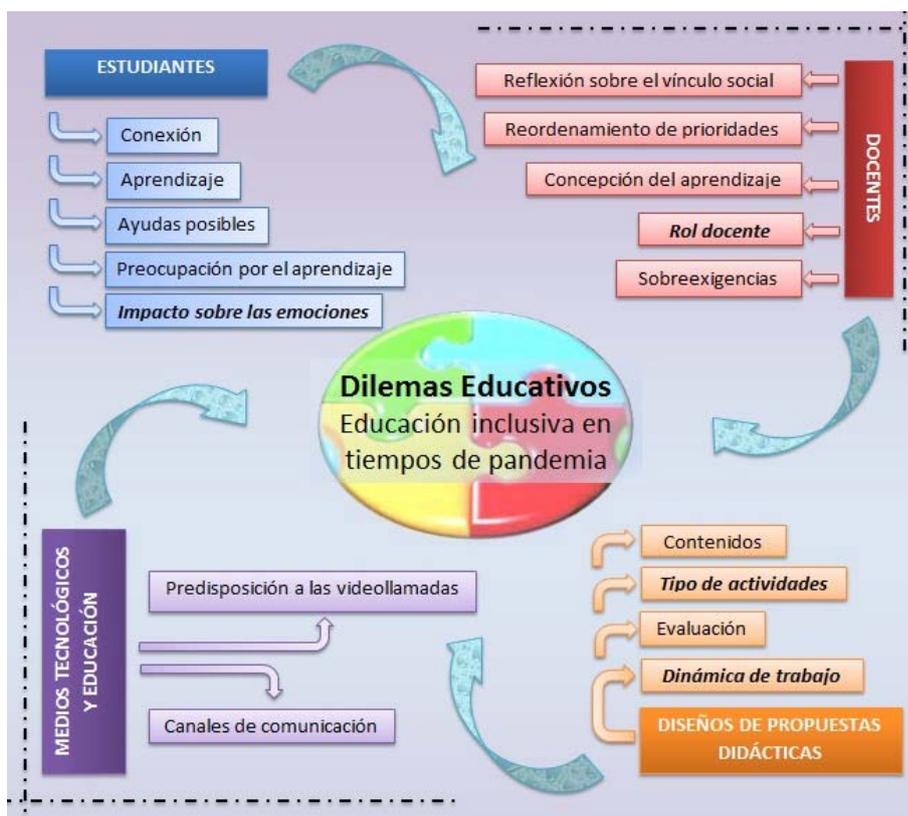


Figura I. Dilemas educativos. Educación inclusiva en tiempos de pandemia

El último y cuarto momento involucra el análisis de las diferentes decisiones, sus relaciones, y los aspectos identificados para cada dimensión, lo que nos permite identificar las siguientes articulaciones:

- El aprendizaje significativo y la conexión;
- La escuela que entra a los hogares de docentes y también al de los y las estudiantes;
- La reconfiguración de los escenarios de aprendizaje y las nuevas oportunidades para la clase y, por último,
- La educación inclusiva en tiempos de pandemia.

Resultados

En este apartado resaltamos las principales características identificadas en las decisiones docentes, tanto didácticas, como organizativas o vinculadas a la faceta relacional, que un grupo de docentes manifiesta en un trayecto formativo, en tiempos de pandemia, en relación con los necesarios rediseños de los escenarios educativos en el marco de la situación epidemiológica. Estas decisiones involucran fuertemente tensiones y articulaciones que resumimos en los siguientes puntos:

Aprendizaje significativo vs conexión

¿Cómo lograr relación y conexión con los estudiantes con/sin micrófono y/o con/sin cámara y a su vez lograr aprendizajes significativos? En palabras de una docente: *“El desafío es independiente de que el alumno tenga la cámara o micrófono encendido, sino que consiste en ayudar a los alumnos a pensar de maneras diferentes”* (Profesor/a 6). En esta presentación se identifica que una de las mayores preocupaciones circuló en relación a las dificultades para lograr un vínculo pedagógico y/o aprendizajes a partir de no ver caras, no tener acceso a miradas: *“¿cómo notar a través del lenguaje escrito sensaciones que normalmente reconocemos al “mirar” sus caras?”* (Profesor/a 2). En palabras de Baquero (2020) asumiendo que el aprendizaje implica estar situados...pero ahora es de una forma que es desconocida y conocida. Existe una ausencia de los cruces de miradas, los cuerpos que pueden estar pero de otra forma, y las palabras que a veces están ausentes. *“... las nuevas tecnologías no eximen el papel que tienen y que seguirán teniendo los maestros y profesores en la creación de condiciones en el aula que apoyen y fomenten las discusiones, conversaciones, debates y reflexiones para desplegar la cognición de los estudiantes y la construcción conjunta de conocimientos”*. (Palacios, 2015, p. 155). Esto nos lleva a considerar que el escenario educativo cambió y necesita revisarse qué precisan los estudiantes para aprender, qué necesitamos los/las docentes para enseñar y en ese sentido discutir las condiciones didácticas en escenario virtuales, combinados o presenciales. Evidentemente las condiciones no son las mismas, aunque seguramente sí lo es lograr aprendizajes significativos teniendo en cuenta el contexto.

La escuela entra a los hogares de los y las estudiantes, pero también a la de los y las docentes

¿Cómo trabajar si se vulneran los derechos de los docentes y sobreexigencias frente a la inmediatez de dar respuestas en una situación límite?. En palabras de una docente *“He sentido todo este tiempo una sobreexigencia y vulneración de mis derechos, ya que en ocasiones no me quedaba espacio y tiempo para el trabajo con mis hijos y su aprendizaje de nivel primario. Ha sido una época muy difícil para todos, donde los límites se han corrido, sin saber hasta donde era adecuado o suficiente”* (Profesor/a 10). De una forma abrupta se abrió la discusión, ya presente en el campo académico, de educar en el distanciamiento. Pero esta discusión se inscribió en una realidad en la cual la salud no era garantía, la tecnología no era un recurso presente en todas las realidades familiares y tampoco en la de los/las docentes. *“«Mi casa pasó a ser mi aula», expresa una maestra. Transformar el espacio doméstico y destinar, separar y cortar un tiempo para desarrollar el propio trabajo necesitó de ajustes”* (Redondo, 2020, p. 139). ¿Qué lugar ocupó el estado en la toma de estas decisiones? Podría adelantarse que los y las docentes no tuvieron acompañamiento necesario, en algunas oportunidades, de la institución escolar y del estado. Con urgencia se necesita de un equipo directivo,

y de una comunidad educativa comprometida, que posibilite el análisis de la gestión de la enseñanza y la revisión de los escenarios de aprendizaje.

¿Ahora que no tenemos horario de entrada a la escuela, no tenemos recreo, ni tenemos los ritos para iniciar la jornada escolar, tampoco tenemos claridad para distinguir dónde empieza la escuela y dónde está el «afuera», cómo podemos dar la clase?» (Roldán, 2021, p.27).

Será urgente rediseñar los espacios didácticos, en y fuera de la escuela. Si antes podíamos pensar otros espacios más allá del aula, como por ejemplo el patio, la biblioteca, el pasillo, ahora nos urge rediseñar un aula virtual que se gestiona por un medio tecnológico pero se concreta en el hogar, en un núcleo familiar y preguntarnos hasta dónde podemos invadir esos espacios, cómo negociar con los que convivimos esa nueva configuración de aula virtual...

Reconfiguración y nuevas oportunidades para la clase sin equipamiento material y cultural

Los escenarios educativos se vieron tensionados por una realidad cruda, ¿cómo sostener y desarrollar procesos de enseñanza cuando no existía el equipamiento tecnológico, o era escaso, o debía ser compartido por varios? Esas necesidades eran materiales pero también lo eran simbólicas. *“En los grupos de whats app circulaban los comentarios y los links hacia aquellos servicios, plataformas, medios, formatos que no requerían gasto de datos”* (Profesor/a 8). Eran las familias, adultos y adultas o hermanos/as mayores quienes tuvieron que acompañar esos procesos. *“la gran mayoría de mis alumnos no tienen acceso a internet, lo que dificultó casi todas las vías de comunicación posible. (Profesor/a 2)”* Estas palabras nos plantea que los docentes y las familias tuvieron que reacomodarse, cuando fue posible y/o cuando quisieron hacerlo, comprando nuevos equipos y aprendiendo sin orden, sin gestión previa cómo y para qué utilizar un classroom, un servicio de videoconferencia, un zoom.... “En este contexto las condiciones objetivas inciden sobre las subjetivas en los intercambios cotidianos domésticos y en los académicos, generando multiplicidad de efectos como la impotencia y la frustración” (Laina y Gómez, 2021, p. 128.). La comunicación se volvió esencial, el whats app, las llamadas telefónicas, las bolsas en las tranqueras en el campo, todo formato era bienvenido y repensado en función de las necesidades y de las posibilidades. Sin embargo, el gran reto era y es ¿cómo convertir, gestionar, transformar e incorporar esas tecnologías para que se produzcan las mediaciones esperadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cómo convertirlos en escenarios posibles donde el acto educativo tuviera lugar? ¿Cómo crear y recrear las condiciones didácticas para que se produzca el encuentro humano, el encuentro entre estudiantes y entre estudiantes y docente? La desigualdad social, económica, cultural quedó al desnudo, y tuvimos que actuar en la urgencia. “Entendimos necesario actuar, pero sabiendo que dejábamos también al descubierto las imposibilidades de estar, inaugurando muchos de nosotros un lenguaje que no poseíamos: el de las redes, la tecnología, la conectividad, ...” (Mercado, 2021, p. 23). Asumimos que la respuesta viene de la mano, por lo menos, en dos direcciones que se cruzan y se vuelven trascendentes cuando se dan conjuntamente: la responsabilidad institucional y de respuesta de gestión estatal y la proyección de políticas públicas de formación docente, las posibilidades de seguir estudiando y perfeccionándose. Se plantea la carga estatal de brindar equipamiento (ya sea material como cultural) a las instituciones escolares y a los/las actores educativos.

El escenario nos obliga a flexibilizar, actualizar y reacomodar nuestros modos de enseñanza entendiéndolos como situados, relacionados a nuestro estilo como docente, a los estudiantes, al contexto, a los contenidos... Como señalan Harf (2021) “las innovaciones y mejoras podrán tener de trampolín o plataforma de despegue en los modos de enseñar que se emplearon en plena etapa de excepcionalidad” (p. 210).

Educación inclusiva para todos y todas en tiempos de pandemia

En estas condiciones especiales que se transitaron (y transitan) la posibilidad de lograr una educación para todos y todas se volvió un interrogante permanente. Tal vez, muchos se sintieron identificados con la exclusión, cuando la realidad de las carencias materiales te deja afuera, pero también las condiciones simbólicas, tanto de las familias, como la de las instituciones y la de los/las docentes. *“Me da mucha pena y preocupación no haber tenido vínculo con todos mis alumnos y me hace repensar si la educación fue igual o no para todos”*. (Profesora 11). Tal vez, por primera vez, quienes no se habían sentido excluidos lo sintieron por diferentes razones, porque no sabían cómo diseñar una propuesta de aula en la virtualidad, porque carecían de conocimientos tecnológicos del contenido, conocimientos didácticos- tecnológicos, conocimientos tecnológicos- didácticos del contenido; porque no disponían de equipamiento material; porque no accedían a un servicio de red de internet...

Nos preguntamos si todo esto nos invitó a repensar lo que se venía haciendo en la escuela, en palabras de Cobeñas (2020):

(...) desde la mirada de muchos chicos la continuidad pedagógica ya estaba en problemas antes de la pandemia. Ir a la clase de apoyo mientras los compañeros están en la clase común, la recomendación de ir menos horas a la escuela o de retirarse antes, la intermitencia en la asistencia a escuela común y especial o la derivación, la negación a asistir el día que el acompañamiento terapéutico falte: son todas situaciones que hacen que los alumnos con discapacidad vivan de forma discontinua el ir a la escuela y estar participando y estar aprendiendo en el salón de clases. (Línea, 17).

La realidad de los equipos de orientación trabajando conjuntamente con las familias, con los/las actores educativos, era un tema de debate antes de la pandemia, y en estas circunstancias una docente nos comparte: “¿Qué actividades les planteamos a los estudiantes con proyectos de Inclusión? ¿Cómo diseñamos una clase virtual con ellos? Considero que indefectiblemente debemos recurrir a la asistencia de las maestras integradoras, es muy difícil adaptar el contenido en este contexto y realizar las consideraciones de apoyo correspondientes”. (Profesor/a 16). Es innegable que los docentes fuimos formados bajo un paradigma segregacionista y en el mejor de los casos, integracionista...y lo mismo sucede con los docentes de la Educación Especial. Esto nos invita a repensar cómo dialogar y cómo trabajar conjuntamente cuando los paradigmas han cambiado pero los planes de formación docente aún no. “(...) la formación docente de común y especial son parte de la gran barrera a la inclusión. Es decir, no son las condiciones institucionales y el modo de trabajo, sino que la formación constituye uno de los grandes problemas:” (Cobeñas, 2021, p. 375). La autora plantea repensar los modos de organización del trabajo, desarrollar apoyos institucionales y a los docentes. Al referirse a lo institucional se refiere a la escuela, a las familias, a la universidad, a especialistas...a un trabajo conjunto y colaborativo en la generación de propuestas de enseñanza y de aprendizaje.

Para cerrar este apartado dejamos abierto el interrogante que nos ofrece una docente para seguir pensando cómo gestionar la enseñanza y cómo replantearnos ese encuentro con el otro. *“¿Cuánto de lo que hacía (antes de la pandemia) era realmente inclusivo? Y no me refiero solo a las adaptaciones de acceso o de contenidos... (Profesor/a 2).*

Discusión y conclusiones

Por último, producto de las tensiones identificadas se presentan consideraciones para repensar los escenarios de enseñanza y de aprendizaje con tecnologías:

- Las instituciones educativas necesitan revisar sus supuestos acerca de para quién enseñan, para qué y cómo se realiza, concreta y evalúa la enseñanza en función de garantizar una educación para todos y todas. Esto sólo es posible si se trabaja en conjunto con la sociedad, con las familias, con los y las estudiantes, con especialistas, con la universidad,....de manera colaborativa para construir una propuesta pedagógica institucional desde una perspectiva inclusiva (Cobeñas, 2021). En ese sentido la inclusión de recursos tecnológicos como mediadores en la construcción de significados y como apoyos se vuelve esencial.
- Los equipos directivos han de gestionar espacios de discusión sobre los modos de enseñar que se desarrollan y las posibilidades y ayudas que se diseñan y organizan para el aprendizaje.
- Promover aprendizajes significativos y situados necesita de gestión de prácticas en las que las tareas sean significativas, auténticas (Anijovich, 2009), que posibiliten la construcción y reconstrucción de significados a partir de lo que los estudiantes conocen.
- Las actividades propuestas requieren de retroalimentación donde el/la estudiante pueda hacerse cargo de conocer cuáles procesos tiene que desarrollar, cuáles objetivos están implicados, cómo a partir de las devoluciones puede revisar su producción, corregirla, modificarla, mejorarla e ir logrando autonomía.
- La enseñanza se adapta a la heterogeneidad del grupo y se gestiona según las posibilidades. Eso implica que las propuestas no sean las mismas para todos/as, sino que se propone un abanico de posibilidades a partir de los intereses comunes que el grupo comparte. Un equilibrio entre la actividad personalizada y la misma para todos. Por ejemplo, una propuesta se diseña con objetivos de enseñanza y de aprendizaje y se puede presentar en varios formatos (que consideren al grupo destinatario) y permita una interacción de dos o tres maneras diferentes que el grupo maneja (en formato escrito, en audio, en vídeo).
- La flexibilidad no implica desbande o desorganización, sino por el contrario identificar las oportunidades de gestionar el espacio, el tiempo, los medios para comunicarse y para enseñar y las tareas de acuerdo a las posibilidades del grupo.
- Una gran parte de las tecnologías que están al alcance de muchos/as permiten tareas que van más allá de la reproducción, sino que posibilitan la construcción de nuevos significados, el trabajo colaborativo, la producción de diferentes

materiales (vídeos, audios, podcast, infografías, etc.), el desarrollo de la criticidad y de la argumentación. La gestión y el análisis de los recursos en la enseñanza requiere la construcción de criterios para su selección e inclusión en las propuestas didácticas a partir de las posibilidades del grupo destinatario y de la historia escolar de esa institución escolar.

Dussel, Ferrante y Pulfe (2020) en el prólogo de *Presentar la educación en tiempos de pandemia*, señalan: “¿Cómo imaginar el mundo que sigue? ¿Qué herencias, marcas y daños quedarán de este tiempo inclemente? ¿Cuáles son los escenarios que se avecinan y se abren frente a nosotros?” Todos estos interrogantes y otros nos están marcando desde el principio, están socavando nuestro interior, desde aquellos que nos aprietan y presionan por lo urgente, y estos otros que conocemos... tendrán respuestas dolorosas. Pero también es cierto que como menciona Adriana Puiggrós: “La ciencia ocupó un lugar extraño: concentra la esperanza y la confianza”. Asumiendo que no podemos cambiar lo sucedido, sí podemos pensar e imaginar un escenario futuro, siempre desde el análisis de las condiciones pero con proyectos y anticipaciones en pos de acompañar para que la esperanza encuentre un espacio en el futuro.

Referencias

Anijovich, R. (2009). La retroalimentación en la evaluación en R. Anijovich (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós

Amuchástegui, M.A.; Caverzacio, M.; Cuello; S.A.; Díaz.; F. G.; Doerflinger, C.E.; Jar-chum; P.; Marconi, N. V. (2021). Experiencias de aprendizaje en la formación docente complementaria: escenas de la Práctica Docente II en la virtualidad Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales *condiciones de época : COVID-19* .(pp 305, 312) /Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro digital, PDF

Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Ediciones Akal. Madrid, España.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Ed). *El saber didáctico*. (pp.125-158). Paidós.

Baquero, R. (2020). Los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas la torsión del espacio escolar. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer compiladores. *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231- 242) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 6)

Bedacarratx, v. (2020). Seguimos educando... ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En Lucía Beltramino. (Comp) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19* .(pp. 14-19) /Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro digital, PDF.

Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer compiladores. *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (PP 149,162) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

Bruner, J. (1997), La construcción narrativa de la realidad, en Bruner, J., La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

Cabero Almenara, J. y Fernández Batanero, J. (2014) Una mirada sobre las Tic y la Educación Inclusiva, *Comunicación y Pedagogía*, nº 279-280

Cobeñas, P. (2015) *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

Cobeñas, P. ... [et al.] (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*, La Plata: EDULP, Libro digital, PDF

Cobeñas, P. (2020) Mitos ¿Es posible enseñar y aprender en la escuela de la pandemia? Publicación desde la Asociación azul Asociación no gubernamental. <https://www.facebook.com/AsociacionAzulVI/posts/1675436115929417/>

Domínguez, M. A.; Acosta, G. y Garcia, D. (2019). La formación continua de profesores de Ciencias Naturales, Matemática e Informática para la Educación Inclusiva. Una experiencia en el marco de la Diplomatura -DEFES- II Encuentro de Educación. Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/60>

Domínguez, María Alejandra; Stipcich, Silvia (2017). El caso de un estudiante con TDAH: la enseñanza y el aprendizaje de Física mediados por TIC en J. Silva Quiroz (Ed.), *Investigación, Innovación y Tecnologías, la triada para transformar los procesos formativos*, pp. 510 - 516). Editorial Usach

Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfe, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE

García, D. y Domínguez, M. A. (2019). Concepciones de profesores de Matemática y Ciencias Naturales acerca de la Enseñanza Invertida- barreras y potencialidades- en el marco de la Diplomatura Universitaria Superior: Enseñanza de la Física. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/78543/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Harf, R. (2021). Tiene sentido pensar en “actualizar” modos de enseñar, “modificar” modos de enseñar o “innovar y crear” modos de enseñar. En R. Harf (Ed.), *Nuevos escenarios educativos* (pp. 207-211). Noveduc.

Laino, D. y Gómez, S.M. (2020). Aprendizaje en contextos de aislamiento. En Lucía Beltramino (Comp.) *Adaptación de las prácticas y construcción de nuevos esquemas y hábitos. Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19* .(pp. 124-132) /Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro digital, PDF.