



# Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica de la formación docente en la provincia de Córdoba



Obra de Josefina Garrone. Título: "Vacío", año 2019, técnica mixta

**María Alejandra Bowman**  
**Marisa Muchiut • Mariana Tosolini**

Revista Científica **EFI · DGES**

Volumen 8 · N° 13

Julio 2022



## María Alejandra Bowman

Licenciada y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente de grado y de posgrado (maestría y doctorado) en la Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC). Miembro del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba (DGES). Investigadora en la línea de educación de jóvenes y adultos y formación para el trabajo. Actualmente desarrolla dos proyectos de investigación: uno radicado en el Centro de Investigaciones de la FFyH de la UNC, y el otro, en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNdeC. Ha desarrollado capacitaciones para docentes en el ámbito nacional, provincial y municipal. Cuenta con múltiples publicaciones en torno a la formación docente y a la investigación educativa en la modalidad de jóvenes y adultos.



## Marisa Muchiut

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (FFyH, UNC). Coordinadora del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba. Profesora adjunta en la cátedra Análisis Institucional de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Investigadora en el Centro de Investigaciones de la FFyH de la UNC. Ha profundizado en temáticas sobre la niñez, la educación primaria y la prolongación del tiempo escolar. Fue profesora en Institutos de Formación Docente.



## Mariana Tosolini

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Profesora asistente en la cátedra Historia Social de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC). Codirectora del proyecto "Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos" y directora del proyecto internacional "La memoria de las cosas y de las prácticas. La cultura material escolar y la vida cotidiana en la escuela argentina, chilena y colombiana", Centro de Investigaciones de la FFyH. Profesora adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación y Salud, Universidad Nacional de Chilecito.

# **Condiciones institucionales para la continuidad pedagógica de la formación docente en la provincia de Córdoba**

Institutional conditions for the pedagogical continuity of teacher education in the province of Córdoba

**María Alejandra Bowman** \*

**Marisa Muchiut** \*\*

**Mariana Tosolini** \*\*\*

*Fecha de recepción: 4 de marzo 2022*

*Fecha de aceptación: 25 de mayo 2022*

## **RESUMEN**

El presente artículo aborda las condiciones institucionales que se construyeron para sostener las trayectorias de los estudiantes y los procesos de enseñanza en la formación docente durante el contexto de emergencia por la pandemia de COVID-19, en el año 2020 y 2021.

El escrito recoge resultados de estudios cuantitativos y cualitativos realizados por el Instituto Nacional de Formación Docente y un estudio exploratorio descriptivo basado en entrevistas a equipos directivos de Institutos de Formación Docente estatal, desarrollado desde el área de investigación de la Dirección de Educación Superior de la provincia de Córdoba.

Una preocupación que recorre el artículo es cómo se reestructuró la tarea organizativa de los institutos formadores en el marco de los condicionamientos institucionales de larga data y aquellos considerados emergentes en la virtualidad. Asimismo, se identifican y describen las estrategias de enseñanza alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad, los recursos implementados en los escenarios digitales y los diversos acuerdos, criterios y propuestas colectivas generadas por las instituciones educativas para dar continuidad pedagógica a la formación de profesores en los nuevos escenarios sociales y educativos.

## **palabras clave**

**formación docente · continuidad pedagógica · condiciones institucionales**

Contactos

\* [mariaalebow@gmail.com](mailto:mariaalebow@gmail.com) ; \*\* [marisa.muchiut@gmail.com](mailto:marisa.muchiut@gmail.com) ; \*\*\* [mariana.tosolini@unc.edu.ar](mailto:mariana.tosolini@unc.edu.ar)

## ABSTRACT

This article addresses the institutional conditions that were built to sustain the trajectories of the students and the teaching processes in teacher education, during the emergency context of the COVID 19 pandemic, in the year 2020 and 2021.

The paper collects the results of quantitative and qualitative studies carried out by the National Teacher Education Institute and a descriptive exploratory study carried out based on interviews with management teams of state teacher education institutes, developed from the research area of the Higher Education Directorate of the province of Cordoba. A concern that runs through the article is how the organizational task of education institutes were restructured within the framework of long-standing institutional conditioning and those considered emerging in virtuality. Likewise, alternative teaching strategies to face-to-face and simultaneity are identified and described, the resources implemented in digital scenarios and the various agreements, criteria and collective proposals generated by educational institutions to give pedagogical continuity to the education of teachers in the new social and educational scenarios.

## keywords

**teacher education · pedagogical continuity · institutional conditions**

## Introducción

La migración masiva de la presencialidad a la virtualidad durante el período 2020-2021, en el marco de emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19, implicó inéditos desafíos para sostener la continuidad pedagógica en los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de la provincia de Córdoba. La profundización de las desigualdades sociales y educativas existentes que se expresaron en el aumento del desempleo, la precarización laboral, el acceso desigual a los dispositivos digitales, a la conectividad y al conocimiento de sus usos con fines educativos, entre otras cuestio-

nes, interpelan con fuerza las formas de gestionar, enseñar y aprender en la formación de docentes.

Desde el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior (DGES), se inició, en la segunda mitad del año 2020 (y se continuó en 2021), un estudio exploratorio descriptivo basado en entrevistas con miembros de equipos directivos de los Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. El objetivo fue construir conocimientos acerca de las estrategias institucionales que se



desarrollaron para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes y dar continuidad pedagógica a los procesos formativos.

Este artículo recupera aspectos de dicho estudio, realizado sobre la base de las siguientes fuentes de información: ocho entrevistas en profundidad a equipos de gestión, resultados de encuestas propias de la DGES y el relevamiento cualitativo y cuantitativo realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)<sup>1</sup> durante el año 2020. Las entrevistas se realizaron específicamente a tres vicedirectores a cargo de la dirección, tres coordinadores de enseñanza superior y dos directores.

De las recurrencias y categorías que construimos a partir del análisis de las entrevistas nos proponemos abordar –en este artículo– las condiciones institucionales existentes y aquellas nuevas que se construyeron para sostener a los estudiantes y los procesos de enseñanza en el marco del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) y del Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) en 2020 y 2021.

En el primer apartado, abordamos cómo se reestructura la tarea organizativa de los institutos en el marco de los condicionamientos institucionales de larga data y aquellos considerados emergentes en la virtualidad; en el segundo apartado, identificamos y describimos cómo se fueron construyendo propuestas y estrategias alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad. Finalmente, en la última sección, presentamos los desafíos e interrogantes que se abren en los nuevos escenarios educativos y que nos llevan a plantear reflexiones provisorias a modo de síntesis.

<sup>1</sup> La encuesta realizada por el INFoD (2020) abarca institutos tanto estatales como privados. En este artículo se recuperan datos referidos solo a instituciones de gestión estatal que dependen de la DGES, gracias a los aportes de María José Llanos Pozzi (Referente del Área de Planeamiento de la DGES) al procesamiento de la información relevada por la encuesta.

## **Condiciones institucionales y pedagógicas en el contexto de pandemia**

Uno de los retos de las políticas educativas en estos años ha sido sostener la continuidad pedagógica. Esta ha sido una tarea inédita que ha desafiado a los colectivos docentes, a los distintos niveles de la gestión del sistema educativo y a los intelectuales del campo pedagógico. En ese escenario de profundos cambios y cuestionamientos a la tarea educativa, hemos procurado conocer y reconocer los procesos llevados adelante por las instituciones. Para aprehender las condiciones institucionales nos centramos en la manera en que los equipos directivos se organizaron para desplegar la tarea institucional, en cómo se configuró el espacio pedagógico y la trama de relaciones y vínculos que dieron sustento a la reorganización de las prácticas.

*“Uno de los retos de las políticas educativas en estos años ha sido sostener la continuidad pedagógica. Esta ha sido una tarea inédita que ha desafiado a los colectivos docentes, a los distintos niveles de la gestión del sistema educativo y a los intelectuales del campo pedagógico.”*

Entendemos que la labor institucional se configura a partir de la organización del trabajo de docentes, directivos, regentes, bibliotecarios, coordinadores de enseñanza superior,

entre otros. Si bien estos puestos están regulados por normas y estatutos que prescriben qué es lo que le corresponde realizar a cada uno, en el contexto de ASPO y DISPO, las tareas se redefinieron de acuerdo con situaciones especiales y particulares del cuerpo docente y directivo, los cargos disponibles, las necesidades de los estudiantes y las formas en las que se vincularon con las propuestas educativas.

Nicastro (2017) señala que “las posiciones institucionales implican responder a determinadas expectativas sobre esa posición, desempeñar un rol y hacerse cargo de las regulaciones que lo enmarcan” (p. 50). Además, en el marco de las posiciones, se establecen relaciones con otros, y las relaciones tienen matices y diferencias, por lo que no se trata solo de cumplir lo fijado previamente. Esta idea explicita la brecha entre lo realizado y lo esperado, entre lo que se hace y lo que se requiere, entre lo que se cree y lo que se debe.

En este aspecto, la escuela es una “institución de existencia”; en las instituciones escolares se produce un vínculo educativo que asume las complejidades y vicisitudes de lo que allí se juega y se tensiona de acuerdo con lo que en cada momento histórico y en cada contexto geográfico particular se define por educación, qué sujetos quedan incluidos en dicho vínculo y qué tipo de saberes/conocimientos se legitiman para su transmisión (Garay, 2015).

Desde estos posicionamientos, un interrogante que nos interpeló en la indagación de las formas en las que las instituciones resolvieron los desafíos de la actividad cotidiana que demandaba el contexto fue cómo se articularon los diferentes actores institucionales para lograr un sentido de trabajo colectivo, de pertenencia y de existencia en la modalidad educativa remota.

Para ello, una cuestión fundamental ha sido identificar la conformación de los equipos directivos y las funciones que desarrollaron en

el contexto de ASPO. En tal sentido, abordar la continuidad pedagógica en este complejo período nos llevó a preguntarnos cómo están configurados los equipos de gestión, cuáles son las condiciones para el trabajo pedagógico, cuánto tiempo hace que ocupan los cargos directivos en esas instituciones y cuáles fueron los modos y la frecuencia en la comunicación institucional para diseñar propuestas de continuidad educativa.

Habitualmente, cuando hablamos de los equipos de gestión hablamos en plural, pero no siempre se trata de un colectivo involucrado en dicha tarea. La composición de los equipos nos permite comprender la distribución de las acciones que implica la gestión educativa.

La encuesta realizada por el INFoD en el año 2020<sup>2</sup> aporta elementos relevantes para responder algunos interrogantes. En ese relevamiento, un total de 43 Institutos de Formación Docente estatal de la provincia de Córdoba<sup>3</sup> que respondieron la encuesta expresan que las composiciones son variadas. Así, el 9% de los institutos señala que el equipo de gestión lo ocupa solo el director; el 21%, que el equipo de gestión lo conforman el director y el vicedirector. En menor medida, aparecen otras figuras institucionales como parte del equipo de gestión que acompaña a la figura de director.

Los entrevistados señalan que esa conformación de los equipos fue insuficiente y problemática para asumir la envergadura de cambios que el giro de la presencialidad a la

<sup>2</sup> La encuesta indaga las siguientes cuestiones: composición del equipo; caudal del trabajo en el ASPO; recursos tecnológicos disponibles en el hogar; información sobre carreras y estudiantes, cómo son atravesados por la virtualidad diferenciando por campo de formación; organización y comunicación institucional (en diferentes escalas); comunicación con los estudiantes, seguimiento y evaluación; vínculo con las escuelas asociadas; condiciones para el desarrollo de las propuestas de continuidad educativa; perspectivas futuras.

<sup>3</sup> La DGES cuenta en la actualidad con un total de 55 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal.



virtualidad exigía. En esta línea, a las funciones involucradas en la gestión se han incorporado figuras institucionales tales como coordinadores, preceptores y, en algunos casos, bibliotecarios, secretarios y prosecretarios. Así lo expresa uno de los directivos entrevistados, quien destaca la labor realizada por coordinadores de nivel superior y secretarios:

En este momento soy el director suplente, y estoy a la espera de la autorización para hacer la convocatoria, que en un principio es interna (...) No obstante, podría decir que mi equipo con el cual estoy trabajando y llevando adelante el instituto desde el año pasado en esta situación tan particular, y que han sido personas fundamentales, han sido por un lado las coordinadoras de nivel superior, y por otro lado el personal de secretaría. (Entrevista vicedirector ISFD, 2021)

Las funciones y posiciones en los inicios de la pandemia se vieron trastocadas debido a que hubo un cambio profundo que implicó atravesar situaciones complejas, de incertidumbre y angustia. Así lo relata una entrevistada:

(...) nuestro trabajo como coordinadores el año pasado estuvo diversificado, no solo en las acciones que pudimos ir pensando e ir llevando a cabo en cuanto al acompañamiento no solo a los estudiantes, los profes también han pasado por situaciones complejas, complejas en muchos sentidos, complejas laboralmente, complejas personalmente. Nosotros tenemos un grupo, la situación de nuestra región en relación a la conectividad, por ejemplo, no tenemos un servicio de internet en la zona que pudiera dar respuesta a que de golpe todo el mundo usara (...) En ese momento tuvimos que acompañar también las angustias de los docentes y de los estudiantes y también de las incertidumbres. Entonces para nosotros el trabajo en equipo fue fundamental (...) pensando cómo ordenar de alguna manera el caos que vivimos. (Entrevista Coordinadora Enseñanza Superior, 2021)

*“Entonces para nosotros el trabajo en equipo fue fundamental (...) pensando cómo ordenar de alguna manera el caos que vivimos.”*

*(Entrevista Coordinadora Enseñanza Superior, 2021)*

La comprensión de este escenario puede asociarse a la analogía que plantea Terigi (2021), basada en la canción de Soda Stereo “Cuando pase el temblor”. La autora utiliza ese recurso para dar cuenta de un escenario que fue trastocado, de dinámicas institucionales que fueron “sacudidas”, de estructuras y subjetividades que fueron puestas en jaque frente a las múltiples exigencias que la virtualidad forzada implicó para el conjunto de las instituciones educativas. La autora plantea que el contexto escolar permite ciertas prácticas que no son posibles en el contexto de aprendizaje del hogar comandado desde la escuela. En este sentido, subraya la necesidad de analizar las posibilidades y las limitaciones técnicas que el entorno y las tecnologías les plantean a las decisiones pedagógicas para entender las dinámicas de la educación remota.

En función de lo expresado, otro aspecto que presentó dificultad en el ASPO fue el sistema administrativo que –como indican los entrevistados– fue elaborado para la presencialidad; esto retrasó el proceso de inscripciones de los estudiantes y la creación de las aulas virtuales, las cuales también fueron un problema y un condicionamiento emergente conjuntamente con las resistencias propias sobre lo desconocido. Así lo señala una de las directoras entrevistadas:

Tengo tres preceptores, uno con dispensas y uno sin cubrir el cargo, la secretaria con dispensa y no vive acá. El equipo de trabajo que me acompaña es la bibliotecaria que conoce bastante de informática, acompaña, nos pusimos la organización al hombro (...) había que cargar a los nuevos, me traje los legajos a mi casa, tratando de armar las aulas con estudiantes inscriptos, avisar a los estudiantes. Reuniones con docentes de cada carrera, tenían buena disposición, pero no todos estaban acostumbrados a lo tecnológico, algunos se resistieron (...) no fue fácil. (Entrevista a directora, 2020)

En algunos casos, las aulas virtuales estaban constituidas, pero no se usaban o tenían un uso limitado (como repositorio); en otras situaciones, los estudiantes no estaban inscriptos o no contaban con los recursos digitales necesarios y, en otro plano, las dificultades provenían de una parte del cuerpo docente que se resistía a su uso por falta de conocimientos sobre su funcionamiento.

Según lo expuesto, los equipos de gestión se han reconfigurado conforme a las alternativas que permitían los cargos asignados, tendiendo puentes solidarios con la gestión, pero con una diversificación de la tarea y sobrecarga de trabajo tanto para directores a cargo como para quienes –desde otros roles– cumplían doble función. Muchas de estas situaciones se fueron resolviendo a medida que transcurrían las semanas a partir de negociaciones y consensos institucionales.

Una de las potencialidades destacadas por los equipos de gestión frente a esta situación de incertidumbre y reorganización de las funciones fue la comunicación frecuente entre actores claves para el diseño de propuestas de continuidad educativa. Según la encuesta del INFoD realizada en el año 2020, la mayoría de los equipos de gestión expresó basarse en orientaciones brindadas por la Dirección General de Educación Superior de la jurisdicción (91%) y el acuerdo entre la gestión directiva y el cuerpo docente (70%).

En cuanto a las comunicaciones producidas con la DGES, estas tuvieron que ver fundamentalmente con el intercambio de documentos orientadores y normativas (98%), el desarrollo del campo de la práctica docente (95%), la evaluación y acreditación de las unidades curriculares (91%) y la cobertura de cargos docentes (81%).

En cuanto a las comunicaciones producidas entre los equipos de gestión y el cuerpo docente, los principales temas a tratar y acordar fueron los vínculos con los estudiantes y sus familias, encontrar las mejores formas y recursos digitales para sostener la enseñanza, para conocer y acompañar las dificultades de disponibilidad y acceso a la virtualidad.

A la complejidad de resolver esta tarea hay que sumar la conformación de los equipos de gestión en términos de la antigüedad de los directores y vicedirectores. El relevamiento del INFoD (2020) muestra la presencia de directores y vicedirectores que tienen en promedio tres años a cargo de la conducción de los institutos, es decir, se trata de equipos jóvenes conformados por personal único en algunos casos. Consideramos que la antigüedad no es solo una cuestión formal de la estructura del puesto laboral, sino que constituye un dato que resulta relevante para analizar las condiciones de gestión de las instituciones y cómo se reconfiguran las funciones y las posiciones en los cargos disponibles, lo cual instala la inquietud sobre cómo se ha resuelto la continuidad pedagógica en las instituciones en tanto espacios de acción colectiva.

Según Nicastro (2017), ocupar una posición y contar con un saber sobre el desempeño de esa posición llevan tiempos de construcción ligados a dicho puesto y al oficio, en el sentido de una acción inacabada y en permanente movimiento. Las posiciones ocupadas en el marco institucional suponen una construcción; no se trata de empezar de nuevo cada vez ni de



constatar solo lo que ya se sabe, sí –en cambio– requiere realizar preguntas, promover relatos que colaboren para entender lo que hay, lo que ocurre, lo que es necesario modificar, siempre en el marco de una historia y un accionar políticos.

Las acciones desarrolladas por los equipos de gestión durante 2020 y 2021 se desplegaron –según los entrevistados– en el marco de un modo de trabajo previo que generó condiciones importantes para enfrentar los desafíos que implicó la labor institucional en este tiempo y posibilitó –luego de un momento de gran incertidumbre, hacia el final del primer cuatrimestre del 2020– la elaboración de una propuesta de trabajo colectivo para la virtualidad.

Es importante remarcar que algunas de las problemáticas que emergieron con intensidad en este contexto no son nuevas. Un ejemplo de esto son las actividades desarrolladas desde hace algunos años por distintos institutos para que los docentes incluyan en la enseñanza el uso de la plataforma virtual; asimismo, el acompañamiento a las trayectorias formativas de los estudiantes con dificultades, el desarrollo de estrategias de enseñanza en torno a la disminución de la matrícula en el primer año de las carreras, el fortalecimiento al campo de la práctica docente, entre otras. Debido a las nuevas condiciones institucionales que implicó el viraje forzado de la presencialidad a la virtualidad, estas problemáticas se manifestaron con otras complejidades y dinámicas, según los entrevistados.

En este escenario, la construcción de acuerdos y criterios institucionales comunes se presenta como una acción colectiva que implicó procesos de aprendizajes significativos en las instituciones estatales de formación docente que no estuvieron exentos de dificultades, tensiones, conflictos y resistencias.

*“...la construcción de acuerdos y criterios institucionales comunes se presenta como una acción colectiva que implicó procesos de aprendizajes significativos en las instituciones estatales de formación docente que no estuvieron exentos de dificultades, tensiones, conflictos y resistencias.”*

## **La construcción de alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad**

En el apartado anterior, mostramos algunas situaciones emergentes en relación con las condiciones institucionales y la reorganización de las funciones y posiciones de los equipos de gestión. En esta sección, nos proponemos abordar las propuestas alternativas que se plantearon colectivamente para adaptar la enseñanza presencial a un entorno digital y cómo se recrearon las tramas de vínculos en ese “espacio” y “lugar”.

Nicastro (2006) distingue “espacio” de “lugar”: el primero refiere a la materialidad y al aspecto físico, mientras que el segundo remite a una dimensión simbólica. Ocupar un espacio no es igual que habitarlo. Habitar un lugar es apropiarse de él, dejar “huellas”, dejar los rastros que tornan a un lugar identificable en función de las personas que lo habitan, es decir, que lo viven. Así, un espacio ocupado, vivido, se convierte en lugar en tanto posibilita pun-

tos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales, etc. Sus rasgos centrales tienen que ver con la producción de interrelaciones, desde las más colectivas hasta las más íntimas.

Son precisamente esas relaciones y esos vínculos pedagógicos los que fundamentan la acción educativa. Este supuesto se desprende de la naturaleza específica de las instituciones educativas (Garay, 2000). En ellas, las tramas de relaciones, de trabajo y de vínculos intersubjetivos son sustento de la función fundamental de enseñar y aprender, es decir, los sujetos recrean la institución, le dan sentido y quedan enlazados a determinadas tramas intersubjetivas (Garay, 2015). En el camino recorrido en estos dos últimos años, se han generado cambios en la configuración del espacio y del tiempo que inciden de modos aún no conmensurables en la estructura de la experiencia escolar, en las transformaciones del espacio pedagógico y en la manera en que se organizan las acciones referidas al trabajo educativo. En esas transformaciones, es interpelada fundamentalmente el aula, como espacio y lugar que se constituyó en un organizador central de las instituciones escolares desde los orígenes del sistema educativo argentino y que se ha reconfigurado de múltiples formas durante la pandemia.

Es el “aula” anudada a la idea de “clase” –precisamente– lo que entra en tensión. Arata señala en ese sentido lo siguiente:

La clase es el dispositivo que hegemonizó la idea que tenemos de cómo se transmite un saber. El salón como un domo envolvente, un espacio pequeño y acotado, en el que tienen lugar el aprendizaje guiado por docentes es el resultado de una larga historia de proyectos e intervenciones en torno a la cultura material de la escuela. (2021, p. 2)

En la constitución del concepto de escuela, la regulación artificial y el uso específico del espacio y el tiempo a partir de dispositivos

como el aula y la clase se asentaron en varios supuestos que configuraron los formatos escolares. Según Terigi (2020), esos pilares son: la presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad, el cronosistema y la descontextualización de los saberes. Nos detendremos en dos de ellos que se han visto trastocados y alterados en el marco del aislamiento y el distanciamiento social: la presencialidad y la simultaneidad.

En tal sentido, es importante hacer una distinción que refiere a tres momentos en que la presencialidad fue trastocada en los Institutos de Formación Docente: el contexto de ASPO en 2020, el contexto de DISPO en 2020, y la presencialidad acotada con retorno a la virtualidad plena en 2021. En esos tres momentos, los supuestos de la presencialidad y la simultaneidad se vieron afectados y cobró relevancia garantizar la continuidad pedagógica, entendida como “una trama provisoria que se teje en una articulación precaria orientada a la transmisión de saberes” (Dussel, 2018, p. 101).

A continuación, abordamos momentos claves en la construcción de alternativas al “aula” y a la “clase” presencial que resultan significativos debido a los procesos colectivos en los que se produjeron los acuerdos y criterios de trabajo en las instituciones de formación docente.

### La incertidumbre inicial: reconfigurar los vínculos

La migración repentina y masiva a la virtualidad provocó un caos inicial en las comunidades de los institutos formadores. Si bien los cambios tecnológicos traccionan desde hace años tensionando el formato escolar, la irrupción de la pandemia aceleró de modo considerable esos procesos. Según Terigi (2020), desde hace tiempo se ha señalado que los procesos educativos escolares están siendo interpelados por una gran cantidad de contenidos “disponibles, dislocados y diseminados”, y están siendo



cuestionados por las formas en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento. El contexto de pandemia, con el cierre de las escuelas y la reapertura acotada, ha planteado un escenario poco usual e impensado:

(...) no parece que se hayan acelerado procesos que habrían tomado la misma forma con otro ritmo (como la transición hacia formas híbridas de educación o hacia la paulatina desescolarización de las sociedades), sino que, al menos por un tiempo, el vínculo con la escuela, que sigue siendo indispensable a escala de las poblaciones, se ha hecho más dependiente de la disposición de dispositivos tecnológicos y de la conectividad a Internet de lo que habíamos sido capaces de imaginar. (Terigi, 2020, p. 3)

Como hemos mencionado anteriormente, los equipos de gestión entrevistados expresaron que la reconfiguración de las condiciones institucionales se dio en un marco de “muchísima incertidumbre”, que involucró múltiples tareas vinculadas al contacto y a la comunicación, al diagnóstico y a la organización institucional y pedagógica. Durante el comienzo del confinamiento social en el año 2020, esas “tramas provisionales” de la continuidad pedagógica fueron presentando distintos matices en las instituciones. Las primeras acciones estuvieron marcadas por la necesidad de construir canales de comunicación en carreras pensadas para la presencialidad, tal como abordamos en el apartado anterior.

Con relación a los canales de comunicación con los estudiantes, los ejes de consenso en las instituciones formadoras se pueden sintetizar en las siguientes expresiones recurrentes de los entrevistados: “encontrarle la vuelta” y “acercarnos”, que expresan la necesidad de reconfigurar los vínculos y las relaciones en un contexto de no presencialidad. Con estos criterios se planteó el uso de *WhatsApp*, *Facebook*, *Zoom*, *Google Meet*, correos electrónicos, entre otros, para circular información institucional relevante, acuerdos establecidos, mate-

riales de estudio y actividades diseñadas por los espacios curriculares.

En torno a los estudiantes que tenían dificultades con la conectividad, las instituciones buscaron alternativas para vincularlos. Los Coordinadores de Enseñanza Superior cumplieron un rol relevante y clave en este aspecto, desde la impresión de materiales y entrega de dispositivos que habían quedado del Programa Conectar Igualdad, hasta la creación de grupos de *WhatsApp* que permitieran contener a los estudiantes que veían vulnerada la continuidad dentro de la cursada.

Se desarrollaron –asimismo– algunas alternativas al uso de la plataforma virtual. Según un director entrevistado, al comienzo de la pandemia no podían cargar los datos de los estudiantes en las aulas virtuales por dificultades con el sistema administrativo; frente a esto, les propuso a los docentes trabajar a través de una plantilla que contenía los componentes de una clase, esta se subía a la página web del instituto, los estudiantes la descargaban según el espacio curricular en el que se habían inscripto, debían resolver las actividades allí planteadas y luego remitirlas al profesor. Otra estrategia que se implementó desde la gestión fue comunicarse con el colectivo docente a través de un video con el propósito de “poner el cuerpo” y “la palabra”, expresar la situación que se estaba atravesando, afrontar el año con las herramientas que disponía la institución y con una propuesta para “compensar” la enseñanza presencial en la virtualidad.

Superado el momento de incertidumbre inicial vinculado a la creación de canales de comunicación, se construyeron acuerdos en los equipos de trabajo para hacer frente al desafío de enseñar y aprender en la virtualidad. Aquí se produjeron tensiones en torno a los supuestos que consideran un vínculo estrecho y muchas veces indisoluble entre la enseñanza, la presencialidad y la simultaneidad, lo cual se expresó

fundamentalmente en la homologación entre el tiempo de la presencialidad y el tiempo de la conectividad (actividades sincrónicas). En este sentido, uno de los desafíos más importantes de la organización institucional tuvo que ver con los tiempos asignados a la tarea de enseñanza en la virtualidad.

En un primer momento, según algunos de los entrevistados, las clases se organizaron sosteniendo la conectividad en el horario de la presencialidad, con énfasis en el registro de asistencia de los estudiantes a partir de esta modalidad. Eso se fue modificando en el segundo cuatrimestre de 2020 y, para los inicios de 2021, ya se había afianzado el trabajo con instancias sincrónicas y asincrónicas, de modo intercalado, intentando no superponer espacios curriculares ni forzar el horario presencial en el entorno virtual.

Otro aspecto que implicó el trabajo colaborativo de las instituciones fue mantener la vinculación con los estudiantes. Este desafío demandó la construcción de nuevas relaciones entre docentes y estudiantes, y entre estos últimos entre sí, aspecto que se tornó más complejo con los estudiantes que iniciaron el cursado en pandemia, ya que no contaban con una referencia previa de la institución y los modos de habitarla, sumado al hecho de tener que realizar un cursado con una propuesta diferente a la conocida en su trayectoria educativa. Esta cuestión interroga acerca de las particularidades que adquieren las tramas intersubjetivas entre estudiantes y docentes y entre los propios estudiantes durante el cursado en la virtualidad.

En tal sentido, los entrevistados observan diferencias en el cursado entre los estudiantes de 1.º y 2.º año con respecto a los de 3.º y 4.º año. Estas diferencias podrían explicarse por la reconfiguración de los procesos de socialización de los estudiantes en su recorrido educativo en el contexto de emergencia sani-

taria. Perrenoud (2006) entiende estos procesos como un oficio a aprender en el marco de complejos procesos de apropiación de prácticas y sentidos. Tal como señalan los entrevistados, estas diferencias observadas se producen no solamente por el trayecto de la carrera en que se encuentran, sino por la responsabilidad con los aprendizajes y el vínculo estrecho que establecen con la institución, con los profesores y con los coordinadores. De esta manera, los esfuerzos por sostener la vinculación con los estudiantes implicaron, además, otro modo de instalar la preocupación por las trayectorias de los estudiantes, sobre todo de aquellos que no se conectaban a los encuentros sincrónicos, que se conectaban de modo intermitente o que directamente no respondían a las actividades solicitadas. Así lo señala uno de los entrevistados:

Ahora me parece que lo que hizo la virtualidad es darle como una prioridad y un protagonismo a qué les pasa a los estudiantes que no me siguen, que no se conectan, que no me responden, que no entienden y que la única manera que me entiendan es si tuviera la presencialidad porque yo ahí les explico. Eso surgió mucho, ¿no? Bueno, me parece que se sentían como obligados, hay algo de poder comprender al otro, en su proceso de aprendizaje, y me parece que eso es uno de los mayores desafíos, que me parece que en la presencialidad estaba, pero bueno, estaba como más solapado, quedaba más en el margen. (Entrevista vicedirector, 2021)

En suma, el escenario institucional que se configuró en la virtualidad instaló en los equipos de gestión la preocupación por la reconfiguración de un nuevo "lugar" y un nuevo "espacio" a habitar, es decir, constituir una idea de institucionalidad en la educación remota. Esa construcción implicó no solo garantizar el dictado de las clases sino instituir un concepto de comunidad educativa en el proceso de garantizar la continuidad pedagógica.



*“...el escenario institucional que se configuró en la virtualidad instaló en los equipos de gestión la preocupación por la reconfiguración de un nuevo “lugar” y un nuevo “espacio” a habitar, es decir, constituir una idea de institucionalidad en la educación remota.”*

### Virtualización de la propuesta

Los resultados del informe de INFoD (2021) identifican una segunda etapa que se denomina “virtualización o mediatización de la propuesta educativa”. Este pasaje se manifiesta en los decires de los entrevistados en el uso de la plataforma ya existente en los Institutos de Formación Docente. Es así que en la última etapa del año 2020 y durante 2021, los directivos coinciden en que se consolidó el uso de la plataforma virtual de INFoD y el *Google Meet* para clases sincrónicas y exámenes finales.

Durante el año 2021, se produjo otro escenario institucional: los entrevistados coinciden en que se migró todo a la plataforma de INFoD; había acuerdos fortalecidos y algunas certezas consolidadas a base de ensayo y error.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas realizadas, algunos de los interrogantes que han interpelado la tarea de enseñar en los institutos formadores y que han impactado en el vínculo pedagógico son los siguientes: ¿qué tiene que tener una clase virtual? ¿Qué dispositivos digitales son más potentes? ¿Cómo se articulan las actividades sincrónicas y asincrónicas? ¿Qué pueden hacer solos los estudiantes

y qué requiere indefectiblemente la presencialidad? ¿Qué hay que priorizar en la construcción de protocolos para los exámenes? ¿Cómo se articula la evaluación formativa y sumativa? ¿Cómo acreditar el proceso de formación?

La mirada estuvo puesta, sobre todo a comienzo de 2020, en que los profesores pudieran repensar la relación entre instancias sincrónicas-asincrónicas: qué se podía dar en una instancia asincrónica a través del uso de las aulas virtuales y qué se podía desarrollar en una instancia sincrónica en *Google Meet* o en *Zoom*, con los diversos recursos que utiliza cada docente en formato digital. Es así como al inicio de 2021 existían mayores herramientas y orientaciones acerca de cómo trabajar en la virtualidad, producto de los acuerdos logrados y los criterios construidos durante 2020.

Sin embargo, ante la posibilidad de una presencialidad acotada a inicios de 2021, se instala una nueva discusión: ¿qué espacios curriculares requieren indefectiblemente de la presencialidad y cuáles pueden funcionar en la virtualidad o en una modalidad combinada?

*“...a inicios de 2021, se instala una nueva discusión: ¿qué espacios curriculares requieren indefectiblemente de la presencialidad y cuáles pueden funcionar en la virtualidad o en una modalidad combinada?”*

Los entrevistados sostienen que existen espacios curriculares que necesitan la presencialidad; en estos casos, era complejo construir una propuesta en la virtualidad que reemplazara lo que se logra aprender de modo

presencial. Así, por ejemplo, la enseñanza de la fonética del inglés; la necesidad del trabajo en el laboratorio para la enseñanza de la Química; el uso específico de herramientas e instrumentos de grabado, pintura y escultura en las instituciones orientadas a las artes visuales, procesos de enseñanza que requerían instancias de presencialidad por la complejidad de la experiencia de aprendizaje que requiere la formación de un profesional en esas áreas de conocimiento.

La especificidad de algunos contenidos y habilidades que debían desarrollar los estudiantes generó discusiones en torno a cómo combinar instancias sincrónicas y asincrónicas. Los directivos entrevistados manifiestan estas preocupaciones del siguiente modo:

Entiendo que hay objetos de enseñanza que necesitan más de la presencialidad que otras y que si bien puedo hacer algunas experiencias caseras ayudado por una cámara, no es la misma experiencia que estar ahí en el espacio físico, en el laboratorio con el guardapolvo, con las herramientas técnicas específicas para hacer el microscopio. (Entrevista vicedirector ISFD, 2021)

Estoy preocupada por el proceso de materias más prácticas (...) necesitamos la presencialidad en lo técnico, herramientas de dibujo, grabado, pintura. Es difícil para un estudiante de primer año que no posee conocimientos previos ver de cerca una línea sensible en la pantalla, no se aprecia, tiene mayor dificultad (...) doy escultura en tercer año, con estructura de hierro, engrapado, muy difícil de enseñar en la virtualidad, necesitan apropiarse porque van a ser docentes. (Entrevista directora ISFD, 2021)

La construcción de alternativas a la presencialidad y a la simultaneidad se sostuvo en la práctica de co-formación entre los profesores. Así, se generaron algunas estrategias de colaboración capitalizando los saberes que poseían algunos, haciéndolos disponibles a otros. En el caso de un ISFD, organizaron reu-

niones de los campos de la formación general con los campos de la formación específica de cada profesorado, y se hicieron ateneos entre estos profesores, ya que había docentes que contaban con herramientas para enseñar en la virtualidad en esos campos (recursos y estrategias para enseñar física, matemática, biología, entre otros).

Según el testimonio de uno de los entrevistados, con anterioridad a la pandemia, en el marco del Plan Nacional Formación Permanente (PNFP) y luego en el Plan Nacional de Formación Situada (PNFS), se entablaron procesos de discusión sobre los criterios de trabajo en función de determinadas consignas. Los acuerdos y criterios construidos sobre los modos de trabajo permitieron contar con herramientas y discusiones en torno a la evaluación formativa, las prioridades pedagógicas, la articulación entre los diferentes campos de formación y las prácticas docentes, los talleres integradores, la integración pedagógica de las tecnologías digitales en los distintos campos disciplinares, entre otros. La diferencia en este caso fue que unos docentes se constituyeron en "tutores" de otros, ofreciendo orientaciones de cómo abordar y seleccionar en las aulas virtuales determinados contenidos y recursos, conformando espacios de consulta en caso de dudas.

Otro ejemplo de colaboración lo encontramos en la elaboración de un documento por parte de los profesores de las didácticas específicas que orientaron a los profesores de la formación específica en torno a cómo evaluar de manera formativa, proponiendo el uso de portafolios, grillas y rúbricas, el trabajo a partir de la resolución de situaciones problemáticas, ejemplificando criterios de evaluación y propuestas de retroalimentación formativa, entre otras.

La relación entre la posición y los saberes disponibles para el ejercicio de la docencia es problemática, ya que suele existir cierta exper-



ticia ligada al oficio, pero los saberes disponibles conllevan también cierta provisionalidad, ya que el saber con el que se cuenta nunca es completo. En este aspecto, haber capitalizado los saberes construidos por algunos docentes para que otros pudieran apropiarse y sortear en mejores condiciones la enseñanza en la virtualidad y en la bimodalidad constituye un aspecto a destacar entre las estrategias desarrolladas. De esta manera, las estrategias institucionales permitieron la construcción de tramas intersubjetivas, de abordaje colectivo de la gestión y la enseñanza, generando condiciones de posibilidad y potencialidad en relación con los condicionamientos existentes, previos y emergentes, que abordamos en secciones anteriores.

Dussel (2021) señala que la pandemia nos ha interpelado de muchas maneras, pero también ha sido una oportunidad para repensar los modos de enseñar y aprender en las instituciones educativas. En este sentido, la autora sostiene que aprendimos que la escuela puede organizar sus espacios sincrónicos y asincrónicos de otras formas, y plantea además algo sustantivo para repensar la formación docente: la necesidad de trabajar con distintos soportes y brindar experiencias de formación virtual en el marco de las “nuevas alfabetizaciones”.

## Reflexiones finales

El pasaje de la presencialidad a la virtualidad durante el período 2020-2021 en el marco de la emergencia sanitaria por la pandemia COVID-19 ha constituido un escenario de profundos cambios en la educación. Este giro abrupto y forzado generó conmoción en las instituciones y en las personas, e implicó múltiples desafíos para la organización institucional y la enseñanza que se sumaron a dificultades de larga data de las instituciones formadoras.

Los equipos de gestión junto al cuerpo docente debieron generar nuevas condiciones

institucionales para hacer posible la educación en la virtualidad y garantizar la enseñanza en este momento inédito. Una cuestión a resaltar de este proceso de reorganización y reconfiguración de las posiciones y los vínculos son aquellas acciones colectivas que se desplegaron y permitieron el trabajo institucional, tales como el trabajo colaborativo apelando a distintas figuras institucionales (secretarios, preceptores, Coordinadores de Enseñanza Superior, entre otros), la generación de canales de comunicación que permitieron establecer relaciones y vínculos con los profesores y estudiantes, la construcción de acuerdos para desarrollar la enseñanza, la adaptación del sistema administrativo en carreras pensadas para la presencialidad, la co-formación entre profesores para producir y compartir saberes orientados a la priorización de contenidos y al uso de entornos virtuales con fines educativos.

En relación con los estudiantes, se observaron diferencias en la construcción del oficio de estudiante, sobre todo en los primeros cursos que ingresaron a la formación docente en pandemia. Se instaló una mirada más atenta por parte de las instituciones, con el propósito de garantizar el derecho a la educación de aquellos estudiantes que presentaban dificultades en conectarse y mantener un vínculo con la formación.

A lo largo del escrito hemos expuesto y analizado algunas de las complejidades emergentes que atravesaron los Institutos de Formación Docente en los distintos momentos de la pandemia. En este contexto, se construyeron opciones y alternativas al aula “tradicional” como lugar y espacio educativo histórico, y a la clase presencial y simultánea, pilares por excelencia de los formatos escolares. Este proceso generó otros modos de organizar los tiempos, los espacios habitados y ocupados, los lugares vivos; posibilitó alternar formas sincrónicas con formas asincrónicas, revisar las estrategias habituales de enseñanza y evaluación, repen-

sar los guiones y recursos propios del sistema formador.

Si bien –como consecuencia de este recorrido conjunto– las nuevas tecnologías se encuentran incluidas con mayor presencia en las prácticas de enseñanza de las instituciones, existe un debate abierto en torno al lugar que van a ocupar en la formación docente en el futuro cercano, los conocimientos que se requieren, los límites que traen aparejados para algunos espacios curriculares o para ciertas capacidades que se desarrollan en espacios netamente presenciales. Queda para seguir profundizando el cauce que estas prácticas de modalidad combinada irán asumiendo en las instituciones.

Así como al inicio del 2021 existían mayores certezas de cómo trabajar en la virtualidad debido a los acuerdos logrados y a la experiencia desarrollada en el 2020, actualmente, Dussel (2021) sostiene que también es preciso que lo digital sea tomado como objeto de estudio en la formación docente, y subraya que en el contexto presente “no podemos seguir enseñando a enseñar sin tener en cuenta el entorno socio-técnico en el que vivimos”.

Finalmente, podemos señalar que el contexto de emergencia por pandemia ha generado una experiencia escolar inédita, de incertidumbre y de preocupación frente a los condicionamientos institucionales emergentes y aquellos condicionamientos previos que profundizaron las desigualdades socioeducativas existentes. En este contexto de múltiples avatares, se reorganizaron prácticas y vínculos, se generaron acciones colectivas que han permitido la continuidad pedagógica y la posibilidad de darle sentido y existencia institucional a las enseñanzas y a los aprendizajes emanados de las nuevas tramas provisorias construidas.





## Referencias

- Arata, N.** (2021). Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela. *Pensar la pandemia*, 69.
- Dussel, I.** (2021). Cambios y continuidades en la escuela que viene. <https://panorama.oei.org.ar/cambios-y-continuidades-en-la-escuela-que-viene-por-ines-dussel/>
- Garay, L.** (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Postgrado. Publicación del Programa de Análisis Institucional. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- Nicastro, S.** (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- \_\_\_\_\_ (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P.** (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Terigi, F.** (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom. Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación y Periodismo*, 11. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- \_\_\_\_\_ (2021). "Cuando pase el temblor": la mirada de Flavia Terigi para pensar el currículum en pandemia. <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

## Documentos consultados

- Albergucci, L. et al.** (2021). *El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio-ASPO y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Dente, L. et al.** (2021). *Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente.