

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

CARDOZO, Cinthia Elizabeth⁴, ELISONDO, Romina Cecilia⁵

Resumen

El objetivo de nuestro estudio fue analizar prácticas de enseñanza en contextos de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. Nos proponemos comprender, desde la perspectiva de un grupo de docentes, el dinamismo de las prácticas focalizando en los cambios emergentes en diferentes momentos de la pandemia. El proceso de recolección de datos se realizó en dos momentos: el primero, en el mes de diciembre de 2020 y, el segundo, en junio de 2021. En la presente ponencia, nos centramos particularmente en los datos recolectados en la segunda etapa de la investigación. Desarrollamos una investigación cualitativa en la que participaron cinco docentes que residen en la ciudad de Villa Mercedes (San Luis). Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: narrativas y entrevistas semiestructuradas. Los datos obtenidos a partir de ambas estrategias fueron articulados. A partir del análisis cualitativo, se construyeron cuatro categorías: creatividad y burbujas, reinventando la planificación, volver a la presencialidad: entre sentires y motivaciones, formas de escolarización combinada: algunas observaciones. Entre los resultados más importantes, se destaca el compromiso de las docentes para dar continuidad a los aprendizajes de sus estudiantes ajustando continuamente sus prácticas de enseñanza y buscando distintas alternativas para proponer trayectos lo más significativos posible. Observamos que fueron muy dinámicas, ya que fueron variando según cada docente e institución educativa, considerando los recursos disponibles y las posibilidades de cada alumno y familia.

Palabras clave: enseñanza, prácticas creativas, aprendizaje, emociones, pandemia.

I.- Introducción

En la presente ponencia, presentamos los análisis preliminares de un estudio realizado en el marco del proyecto “Prácticas docentes creativas y transformación educativa” correspondiente a una beca de investigación del Consejo Interuniversitario Argentino. Específicamente, el objetivo de nuestro estudio fue analizar prácticas de enseñanza en contextos de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. Nuestro interés fue comprender, desde las voces de un grupo de docentes, cambios en las prácticas educativas en diferentes etapas de la pandemia. Las entrevistas y las narrativas se realizaron

⁴ Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

⁵ Universidad Nacional de Río Cuarto.

en dos momentos: diciembre de 2020 y junio de 2021. El presente escrito se focaliza en los datos recolectados en 2021.

En el ciclo lectivo 2021, la escolarización adoptó distintas modalidades: los modelos mixtos - adoptados por la mayoría de las jurisdicciones-, que combinan presencialidad y clases remotas; la presencialidad completa, a través de jornadas reducidas y la organización de grupos y la escolaridad remota, sostenida solo por un grupo reducido (Unicef, 2021). El regreso a las clases presenciales fue planteado con protocolos que establecen las medidas de cuidado mínimas y obligatorias para la comunidad educativa, se definieron pautas y recomendaciones para determinar las condiciones y propiciar el orden de las actividades inherentes a la reapertura de las instituciones educativas, para lo cual se tuvieron en cuenta criterios sanitarios y también pedagógicos. En las instituciones educativas, se priorizó el retorno seguro a las clases presenciales, por lo que se dividió a los cursos en burbujas educativas conformadas por una cantidad de integrantes acorde al espacio áulico. Los criterios para el agrupamiento de los estudiantes fueron establecidos considerando favorecer el avance en sus trayectorias educativas y facilitar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, cumpliendo las medidas de seguridad e higiene (Ministerio de Educación, 2021). Por lo tanto, para la organización de las burbujas, se tuvo en cuenta el nivel educativo, el espacio físico de las aulas, las condiciones de la institución y las posibilidades de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2020a). Estos lineamientos fueron definidos a nivel nacional de forma tal que cada jurisdicción e institución pueda ajustar estos marcos de referencias a sus necesidades y posibilidades reales (Ministerio de Educación, 2020a).

En la síntesis de acciones y plan de trabajo 2021, el Ministerio de Educación (2020) plantea que el sistema educativo argentino tendría que introducir rápidamente modificaciones estructurales en la organización escolar, en el currículum y en la enseñanza. Entre otras cuestiones, esto implica la priorización y reorganización curricular en torno de la unidad pedagógica 2020-2021 (promoviendo formas más integradas de organización de los contenidos), la reorganización de la enseñanza (que contemple el trabajo “multinivel” dentro de la misma sección, la generación de recursos complementarios de enseñanza para acelerar los procesos de aprendizajes y la introducción de nuevas prácticas de evaluación y acreditación de aprendizajes) y una reorganización institucional que albergue las distintas formas de escolarización que van a coexistir (afinando las definiciones curriculares, organizacionales y pedagógicas y generando las mejores condiciones posibles para el trabajo escolar en los hogares).

Estudios actuales (Bocchio, 2020; Elisondo *et al.*, 2020; Dussel, 2020; Lion, 2020) indican que docentes comprometidos con el derecho a la educación reconfiguraron sus propuestas transformando sus prácticas de enseñanza conforme a procesos reflexivos sobre los aprendizajes y a las posibilidades

de sus estudiantes y sus familias. Como propósito general, intentaremos en el presente estudio construir conocimientos que aporten al diseño de proyectos y programas orientados a pensar innovaciones educativas en el marco de nuevas normalidades.

II.- Metodología

Desarrollamos una investigación de tipo cualitativa posicionados desde un paradigma interpretativo, en tanto se propone conocer y comprender, desde la perspectiva de los docentes, las prácticas de enseñanza en este contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, para dar cuenta de los cambios emergentes desde una mirada dinámica de los acontecimientos y de los desafíos y las limitaciones a los que se han enfrentado. Para la presente ponencia, recuperamos las voces de cinco docentes mujeres, tres de nivel inicial, dos de nivel primario y una de nivel secundario, que residen en la ciudad de Villa Mercedes -San Luis-. Las participantes fueron informadas respecto de los objetivos y alcances de la investigación; además, se les comunicó sobre la confidencialidad de los datos y la preservación del anonimato. Las docentes brindaron su consentimiento para la grabación y registro de las entrevistas, la realización del estudio y la publicación de los resultados. Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: narrativas y entrevistas semiestructuradas. Los datos obtenidos a partir de ambas estrategias fueron articulados. En relación a las narrativas, Gibbs (2012) sostiene que es una de las formas fundamentales en que las personas organizan su comprensión del mundo, del significado de los acontecimientos que relatan, debido a que en las historias le dan sentido a su experiencia pasada y la comparten con otros. Los relatos personales fueron presentados de forma oral -mediante audios de WhatsApp-; a través de ellos, describen experiencias cotidianas de enseñanza en la virtualidad y los procesos, prácticas y rutinas del trabajo docente en casa. Los datos fueron recabados durante el mes de junio de 2021. Para el análisis, se realizó un proceso de categorización de dichos datos con el objetivo de fraccionarlos y ordenarlos para facilitar la comparación entre las distintas categorías y dentro de cada una de ellas. Para fortalecer la calidad del estudio, se consideraron los siguientes procedimientos: a) compromiso con el trabajo de campo (responsabilidad); b) obtención de datos ricos (información densa, detallada y completa); c) articulación mediante el análisis crítico e integrado de los datos obtenidos (en distintos tiempos, espacios, personas y grupos); d) procesos de validación comunicativa, es decir, se les solicitará a los sujetos involucrados la lectura crítica de las descripciones y los análisis realizados y, por último, e) auditores externos e internos del equipo de investigación.

III.- Discusión de resultados

A partir del análisis cualitativo, se construyeron cuatro categorías: creatividad y burbujas, reinventando la planificación, volver a la presencialidad: entre sentires y motivaciones, formas de escolarización combinada: algunas observaciones.

Creatividad y burbujas educativas

Para el retorno a la presencialidad, algunos docentes o instituciones resolvieron que el armado de las burbujas sea azaroso, otros dividieron la lista a la mitad y otros agruparon según aprendizajes construidos en el ciclo lectivo anterior (previo diagnóstico). En todos los casos, se identificaron y consideraron las personas que pertenecen a grupos de riesgo para COVID-19 para habilitar las actividades de continuidad pedagógica no presencial.

Las decisiones tomadas respecto a la alternancia de los grupos también fueron variadas, mientras en algunos casos se decidió que cada burbuja educativa vaya semana de por medio, en otros se dividió cada módulo para que todo el curso asista cada día pero según grupos/horarios (por ende, todos iban todos los días pero con jornadas reducidas), otros también propusieron que los estudiantes asistan día de por medio (de esta forma garantizaban que en dos semanas completaran una semana de clases).

En cuanto a las formas de escolarización adoptadas por las docentes entrevistadas y sus instituciones educativas, observamos que solo una docente no precisó del armado de burbujas, por lo cual su grupo asistió todos los días la jornada completa; otra docente narró que, a pesar de que los alumnos asistían por burbujas, en su institución se resolvió no llevar a cabo la modalidad mixta porque la construcción de materiales virtuales extras excedía la carga horaria del personal docente. En los casos en que sí se combinaron presencialidad y virtualidad para cada grupo de estudiantes, los soportes utilizados fueron distintos: cartillas, actividades de refuerzo, profundización o culminación de tareas presentadas en la clase, recursos audiovisuales u otras herramientas digitales:

Se trabajó con las aulas virtuales, en una escuela con la plataforma del gobierno (Classroom) y en la otra con la de la institución. Estas plataformas fueron muy importantes el año pasado y este. En mi caso pasaba eso, quedaban las explicaciones en la presencialidad y las tareas se explicaban para hacerlas en su casa y subirlas a la plataforma. (CMC, secundario)

En las narrativas, se observa que la dedicación del docente se concentra más en el trabajo presencial, siendo las actividades virtuales orientadas por ellos pero desarrollada principalmente de manera autónoma por los estudiantes (en colaboración con sus familias). De esta forma, los estudiantes continúan las clases de manera virtual completando en sus hogares el tiempo escolar que no puede ser presencial.

Guaman *et al.* (2020) mencionan que, en este contexto en el que es necesario mantener el distanciamiento, los distintos niveles educativos se ven obligados a transformar sus propuestas incorporando herramientas para la actividad remota. En este sentido, García Aretio (2021) sostiene que “se hacen precisos nuevos enfoques pedagógicos más abiertos, diversos, combinados y flexibles, para abordar una situación que en el ámbito sanitario aún no fue superada” (p. 18). De esta manera, el modelo de educación híbrida se plantea como una alternativa posible y beneficiosa que combina lo presencial y lo virtual y que pretende desarrollar secuencias que atiendan las particularidades de ambas modalidades (Guaman *et al.*, 2020). Los cambios transitados y los aprendizajes logrados el año pasado pueden hacer más sencilla la transformación hacia estos modelos, pero, cabe recordar que esto requiere repensar la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje, los roles y las formas de interacción entre docentes, estudiantes y recursos didácticos (García Aretio, 2021). Además, es oportuno resaltar que, si bien es cierto que la pandemia obligó a escuelas, docentes y estudiantes (y a sus familias) a adentrarse en el uso de las TIC y encontrar diversas formas de enseñar y construir aprendizajes desde sus hogares (siendo de este modo una oportunidad para plantear y acelerar procesos de innovación y transformación educativa), no se puede olvidar que las respuestas ante la emergencia sanitaria fueron muy distintas en función de los recursos disponibles, por lo que, quizás, “la destrucción creativa no sea generalizada y probablemente suceda solo para algunos sectores sociales, mientras que la obsolescencia se perpetúe para las mayorías” (Narodowski y Campetella, 2020, p. 48).

Reinventando la planificación

En relación a los contenidos, una de las docentes explicitó que no fue necesario un recorte, sino más bien la adaptación a los recursos para mediar el aprendizaje de los contenidos en la virtualidad complementaria. Sin embargo, la mayoría de las docentes comentaron que este año también se realizó una selección de contenidos prioritarios para su abordaje porque consideraron que -a pesar de que las clases fueron continuas y principalmente presenciales- en la mayoría de los casos los chicos tendrían la mitad del tiempo de clases y las actividades no presenciales no tenían el mismo impacto educativo.

Solo una de las entrevistadas comentó que realizó una cartilla de actividades de acuerdo con su planificación del trimestre, la cual al final tuvo sus complicaciones, debido a que -por diversos motivos- lo planificado para el trabajo áulico se demoraba más de lo esperado y se desconectaba del cuadernillo al cual estaba vinculado. Mientras que otras docentes resaltan que, a diferencia de otros años, planifican a corto plazo para evitar que suceda lo del año pasado: inesperadamente tener que

garantizar la continuidad pedagógica de forma no presencial y resignar, adecuar y transformar significativamente sus planificaciones con todo el trabajo extra que eso implica.

Por otro lado, una docente del nivel secundario resaltó que la planificación se tornó aún más compleja cuando se les dio a las familias de los estudiantes la posibilidad de elegir entre continuar virtual o presencialmente. En estos casos, había que preparar materiales extras para garantizar el acceso a la educación en ambas modalidades. Cada profesor eligió los medios y herramientas para garantizarla. Esto supone una complicación, porque en aquellos casos en los que se abordaron contenidos virtual y presencialmente se debieron sortear las dificultades y limitaciones que cada modalidad conlleva.

También, tal como muchas de las docentes plantearon en las entrevistas del 2020 respecto a los aprendizajes y proyecciones para el ciclo lectivo 2021, han podido incluir mayores herramientas virtuales en sus clases presenciales, lo que posibilita expandir y optimizar el abordaje de sus clases:

Armo a través de Genially, Canva o Freeze las secuencias didácticas, los proyectos (...) En estos armo todas las actividades y los niños y sus familias pueden acceder desde ahí. En la sala lo resignificamos, así que por el grupo de WhatsApp yo les digo a los papás o las familias “la burbuja que no tiene presencial fijarse la actividad tal: abran infografía, el libro, dependiendo lo que armé yo en la secuencia o proyecto, y cuando vuelva a la clase yo lo retomo y vamos viéndolo. (...) Al final de las presentaciones yo les pongo el plan de la secuencia o proyecto para que ellos vean todo el recorrido y vean el sentido de lo que se va dando. Esto me funcionó este año, pero el año pasado desconocía estos recursos... (MB, inicial)

En este caso, la docente citada ejemplifica el modelo de educación híbrida planteado en el subapartado anterior: una planificación explícita y completa para no desorientar a los alumnos y cierta metodología que atienda el objetivo de la clase y el propósito a alcanzar, además de propiciar aprendizajes autónomos centrándose en la actividad del alumno y el desarrollo de competencias digitales (Guaman *et al.*, 2020). Como ya se expuso, este modelo requiere revisar nuestras concepciones sobre los procesos de aprendizaje y reorganizar profundamente los procesos de enseñanza. Si bien con los datos recabados no es posible identificar esto en cada caso, es sabido el potencial movilizador que la pandemia tuvo para replantearnos las formas tradicionales de enseñanza y para acelerar cambios en quienes ya venían cuestionando el sentido de hacer escuela. Pero también son bien conocidas las desigualdades y las tradiciones didácticas de la enseñanza presencial sobre las que las instituciones siguen apoyándose, de modo que es necesario preguntarse si las propuestas han sido solo respuestas para contextos de emergencia sanitaria o son pensadas como oportunidades de transformación e innovación educativa (Area-Moreira *et al.*, 2021).

Volver a la presencialidad: entre sentires y motivaciones

Los estudiantes volvieron a una institución que va a ser muy distinta y, después de tanto tiempo sin asistir a la escuela, esto supone trabajar sobre los “efectos subjetivos de la pandemia” y aprender a habitar esta escuela diferente en muchos sentidos (Ministerio de Educación, 2021). En sus narrativas, las docentes resaltan que sus estudiantes estaban muy entusiasmados, felices de poder regresar a sus colegios, eligiendo la presencialidad en la mayoría de los casos y deseando explícitamente que no se interrumpa de nuevo la asistencia a las instituciones educativas. La necesidad de presencialidad era innegable; más allá de las ventajas y aprendizajes propiciados, todos anhelaban el retorno y fueron fieles a ese deseo una vez comenzadas las clases presenciales.

Como anteriormente fue expuesto, como efecto de la pandemia, se dio una significativa revalorización de la función del docente y del espacio escolar (Dussel, 2020; Puiggrós, 2020). Estudiantes, familias, docentes y la sociedad en general fueron testigos de que, más allá de las cuestiones reprochables y a mejorar, las instituciones educativas constituyen un espacio de posibilidades y oportunidades, de encuentro con los otros (compañeros pares, adultos cuidadores, conocimientos disciplinares). La alegría de poder conectar de nuevo, de volver a habitar un espacio separado del familiar, con un docente que medie sus aproximaciones al conocimiento y sus interacciones fue muy significativa. García Aretio (2021) sostiene que la educación combinada requiere flexibilidad y -también- tener en cuenta, entre otros aspectos, los estados de ánimo, el impacto socio-emocional y las percepciones de los distintos actores educativos tras las experiencias durante el confinamiento. Es conocido que la pandemia “deja trazos diferentes en cada sujeto, a partir de su propia formación, de su espiritualidad, de su individualidad” (Pons Giralt, R. *et al.*, 2020, p. 74). Tal como antes se planteó, es indispensable recuperar el valor de la escuela como espacio de escucha, intercambios y reflexión (Skliar, 2020; Kaplan 2020; Serra, 2020):

...estaban súper emocionados, charlaban mucho entre ellos, al principio como que me costó un poco volverlos a la realidad áulica, pero igualmente, creo les he dado suficiente espacio para que ellos charlen, conversen, me cuenten, muchas veces se alborotaban todos pero, bueno, había que poner una mediación. (RC, primaria)

Cabe destacar que, entre los sentires, las docentes también percibieron miedos, inseguridad y preocupación por la situación, la incertidumbre característica de la pandemia y el aumento de casos. En sus relatos, las docentes también mencionan que algunos estudiantes tienen la sensación de haber perdido el año anterior, de haber aprendido poco. Además, advierten que, tanto a los alumnos como a sus familias, la virtualidad y el estudiar en sus hogares les genera malestar y perdura la sensación de agotamiento y hartazgo del año 2020; notaron mucha resistencia para responder a las demandas de

continuidad pedagógica que hacían las docentes tanto en las instituciones donde se optó por la forma de escolarización mixta como cuando se declararon dos semanas de aislamiento para todos:

Si por ahí no les gustaba mucho esto de que, si no estaban, tenían que hacer las tareas en sus casa o se tenían que conectar a un Meet, incluso cuando los chicos optaron por la virtualidad, no había tanta respuesta (...) También se sienten perdidos, sienten que el año pasado no hicieron mucho o que si aprendieron cosas eran a lo mejor de las materias más humanísticas, que de alguna forma pudimos ir abordando los contenidos en la virtualidad.
(CMC, secundario)

Debido a que en el 2020 se realizaron adecuaciones en los contenidos, a que los aprendizajes tuvieron sus particularidades en la modalidad de enseñanza remota y a que cada estudiante se encontró en situaciones diversas (ausencia de intervenciones docentes, padres que responden por ellos o intervienen demasiado, falta de conectividad y de dispositivos tecnológicos, hogares sin condiciones básicas, etc.), es preciso señalar que el comienzo de este ciclo lectivo nos plantea la necesidad de recuperar aprendizajes por parte de aquellos estudiantes más perjudicados por la no presencialidad y generar soluciones posibles para aquellos que sufren el impacto de las desigualdades sociales y la brecha digital (García Aretio, 2021).

En relación a los protocolos, se evidenció que los estudiantes de todos los niveles poseen mucha claridad y compromiso. No obstante, las docentes perciben que, conforme iban pasando los días, los alumnos fueron relajándose con los cuidados, la mayoría porque ya los hicieron hábito, otros por la cotidianidad del aula y las necesidades que esta presenta: escucharse con mayor claridad, acercarse al otro, prestarse los útiles escolares, jugar. Justamente, la diferencia entre esta semipresencialidad y la presencialidad del 2019 alude a los protocolos, cuidados que todo el tiempo están marcando y delimitando formas de intercambio y vínculo entre estudiantes, docentes y conocimientos disciplinares.

Forma de escolarización combinada: algunas observaciones

Los vínculos, la cercanía y el sostén afectivo a través de las pantallas fue tema prioritario en el 2020, foco de trabajo y de ardua construcción para la mayoría de las docentes entrevistadas. Pero aún se advertía la necesidad de los movimientos, las miradas y los gestos propios de las clases presenciales. En este contexto de educación combinada, las condiciones propiciaron lograr vínculos más sólidos y cercanos que en la virtualidad absoluta:

Con los niños el vínculo fue muy bueno, porque al haber dos meses de presencialidad los chicos lograron tener un vínculo entre ellos y con nosotras. Entonces, cuando tuvimos esas dos semanas de clases virtuales los chicos no lo sintieron tanto, se conectaron casi

todos (...) El año pasado esto no pasó, los grupos se redujeron, los niños no se conectaban... (BC, inicial)

El año pasado, el pasaje de la enseñanza presencial a virtual tuvo sus obstáculos y desafíos: el acceso a recursos tecnológicos, la ausencia de competencias y pedagogías para sostener una educación a distancia (Area-Moreira *et al.*, 2021). Este año, estos aprendizajes fueron beneficiosos tanto para introducirlos en las clases presenciales como para sostener este modelo mixto de presencialidad y virtualidad o volver a una situación de confinamiento nuevamente:

... el año pasado se descubrieron muchas cosas...otras herramientas que se podían integrar en el aula. Cosa que este año en la presencialidad se usaron mucho, en mi caso las usé mucho y observé que mis compañeras también. (...) Creo que los papás también se metieron en el mundo de la virtualidad y ya pensar en conectarse a un Meet cuando no hay clases presenciales, ya no es tan caótico como el año pasado (...) le sacamos el miedo a eso. Pudimos organizarnos mejor, por lo menos yo. Los niños están aprendiendo a usar estas herramientas digitales también... (BC, inicial)

Debido a esta posibilidad de construir vínculos más fuertes y a los aprendizajes ya construidos sobre la virtualidad, en las dos semanas de aislamiento declaradas nacionalmente, el pasaje se sintió mucho menos caótico. En las narraciones de las docentes, se evidencia que fue un pasaje más armónico, porque no solo había más conocimiento construido (sobre las herramientas virtuales y las formas de manejarse) por parte de todos los actores educativos, sino que también fue una situación más pensada, prevista y anticipada por las docentes. Tal como plantea García Aretio (2021): “La gran ventaja, con respecto a los tiempos de confinamiento, es la de que hemos aprendido y vamos teniendo tiempo para diseñar esos nuevos enfoques pedagógicos de los meses futuros” (p. 18). Se observa que, esta vez, las docentes pudieron anticipar y orientar a sus alumnos y, además, pensaron y previeron formas de abordar las asignaturas en la virtualidad, poseen mayores herramientas pedagógicas, cognitivas y emocionales -construidas gracias a la experiencia del ciclo lectivo 2020- para responder a esta posibilidad de la virtualidad:

Respecto a la virtualidad del año pasado, los chicos -al haber pasado esa experiencia- la virtualidad ahora se hace más fácil. Hay más conocimiento acerca de cómo acceder, cómo trabajar, mayor empleo de las TIC. Los chicos y los profes tuvimos que adaptarnos a la fuerza, pero ahora se cuenta con esa ventaja. El año pasado tenía que mandar videos explicando, todo virtual era muy difícil... (CMC, secundario)

No obstante, la respuesta de los estudiantes y el acompañamiento de sus familias fueron muy variados. En algunos casos, la respuesta fue mejor a causa de este vínculo más sólido entre estudiantes, familias y docente, mientras que en otros la respuesta fue bastante escasa o nula, debido

a un relajamiento respecto a la educación y/o agotamiento asociado a la virtualidad por parte de los estudiantes y sus familias:

... sentimos que los papás, las familias, no estaban dispuestos a volver a la virtualidad, a responder de la mejor manera a las tareas solicitadas, así que renegamos un poquito para el cumplimiento (...). En algunos casos, cuando reclamamos el envío de las tareas, notamos que estaban hechas por los padres/madres, más a manera de cumplir con el requerimiento... (BR, inicial)

Esta vez respondieron mejor, antes habían respondido el veinte por ciento, ahora fue el cincuenta/sesenta... el paso a la virtualidad fue menos rechazada, porque sabíamos también que era una virtualidad con fin, no como el año pasado. También al haber tenido tiempo de formar un vínculo... (JB, primaria)

En relación a la presencialidad del 2019, entre las ventajas asociadas a esta modalidad de escolarización combinada, las docentes mencionan en sus narrativas que los grupos son más reducidos y, por lo tanto, el seguimiento es más personalizado, además de la motivación por asistir y permanecer en las instituciones educativas. Sobre las ventajas respecto a los tiempos de confinamiento, nombraron las siguientes: la posibilidad de generar vínculos más cercanos, de establecer interacciones más fluidas, de sostener el contacto con los estudiantes y sus familias y de compensar las brechas digitales que profundizan las desigualdades educativas.

Mientras que entre las complicaciones o desventajas que presenta este sistema mixto presencial-virtual, las docentes refieren a la asistencia de los estudiantes (faltar una vez implica faltar a la mitad de sus clases semanales), la socialización limitada (ya que en algunas instituciones se decidió sacar juguetes y materiales de uso colectivo), la interrupción en la creación de hábitos escolares (la frecuencia de las clases dificulta estos aprendizajes) y la falta de reconocimiento de los compañeros y los docentes (especialmente en el nivel inicial).

IV.- Consideraciones finales

En este segundo momento de la investigación, también subyace el compromiso con la educación sostenido por las docentes que, comprometidas con dar continuidad a los aprendizajes de sus estudiantes, ajustan continuamente sus prácticas de enseñanza. Todavía atravesados por un contexto excepcional e incierto de pandemia, buscan distintas alternativas para proponer trayectos lo más significativos posibles. A lo largo del estudio, se caracterizaron las propuestas educativas y se analizaron en este contexto y se observó que fueron muy dinámicas, con variaciones según cada docente e institución educativa y según los recursos disponibles y las posibilidades de cada alumno y

familia. De esta manera, surgieron distintas formas de organizar el retorno a las clases presenciales, la principal fue la combinación de actividades presenciales con actividades remotas mediadas por distintos recursos (aulas virtuales, cartillas, tareas presentadas en clase, etc.) que completan las jornadas escolares de los estudiantes. La tarea docente se concentra principalmente en la presencialidad. Sin descuidar las limitaciones impuestas por las desigualdades estructurales que condicionaron los distintos trayectos de continuidad pedagógica en el 2020, este momento nos impuso la necesidad de transformar la educación. Las nuevas condiciones para hacer escuela posibilitan considerar nuevos enfoques pedagógicos más flexibles, que propicien la actividad autónoma y el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos, destacamos que esto no solo requiere repensar los vínculos entre docentes-recursos didácticos-estudiantes y revisar concepciones profundamente arraigadas, sino –también– políticas públicas concretas e integrales que mejoren las condiciones laborales de los docentes y que reparen las desigualdades socio-educativas preexistentes que se intensificaron con la pandemia. De esta forma, se podrán proponer y lograr cambios creativos, genuinos y significativos en las prácticas pedagógicas en condiciones más igualitarias e inclusivas.

La pandemia, en sus distintos momentos, propició revalorizar el trabajo docente, resaltar la importancia de la escuela como un espacio que habilita otros horizontes posibles, renovar el compromiso con el derecho a una educación de calidad para todos y poner en el centro de atención de la sociedad las profundas desigualdades socio-educativas. Sin intención de romantizar los cambios forzados por la necesidad, observamos que los aprendizajes logrados -respecto al uso y conocimiento de las herramientas tecnológicas y los recursos digitales, la importancia de los vínculos entre pares y entre docentes y estudiantes, la necesidad de contemplar las emociones y sentimientos en las aulas y el trabajo colaborativo- pudieron ser sostenidos por algunas docentes en este momento también. Además, se delinearon algunas observaciones respecto a estas formas de hacer escuela, algunos límites y nuevos desafíos que se presentan en estas formas de escolarización combinada, pero también beneficios identificados en este contexto respecto al 2020 y a la presencialidad de 2019. Estos se plantean importantes para contemplarlos en nuestros planes de trabajo y dejan entrever que hay docentes sensibles y críticos, preocupados por las trayectorias escolares de sus estudiantes. Entre las limitaciones del presente estudio, se puede mencionar el no haber incluido en la muestra a docentes que se identifiquen con el género masculino y también la reducida cantidad de participantes en la muestra de esta segunda parte de la investigación, lo cual dificulta la caracterización más específica diferenciando según niveles y modalidades y la posibilidad de realizar inferencias más densas y detalladas. Además, la muestra solo considera la perspectiva de los docentes y descuida otras variables tales como las autoridades educativas, directivos, estudiantes y sus familias. También están las

limitaciones del instrumento de recolección de datos, que no han podido compensarse a partir de la triangulación con datos no orales de otro método. Debido a que las narrativas constituyen un relato personal organizado por cada participante, las extensiones han sido muy variables y los detalles provistos en el discurso pueden ser más o menos escasos, por lo que el grado de significatividad de las propuestas de aprendizaje no pueden ser analizadas con la profundidad que merece, por ello se recuperaron principalmente los esfuerzos y el compromiso observado en sus discursos. Los análisis teóricos también son limitados, debido a que el retorno a la presencialidad en pandemia es un fenómeno muy reciente, se hallaron estudios principalmente referidos al ámbito universitario y no a los niveles de educación obligatoria. Sería interesante que en estudios futuros se seleccione una muestra más amplia que contemple voces representantes del género masculino y del femenino de los distintos niveles y abarcando más modalidades, además de recuperar la perspectiva de otros actores educativos.

V.- Referencias bibliográficas

- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. & San Nicolás-Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), pp. 1-19. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/450461>. Recuperado el 2 de septiembre de 2021.
- Bocchio, M. C. (2020). El futuro llegó hace rato: pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 1-10. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/110973>. Fecha de consulta: 2 de agosto de 2021.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel *et al.* (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 337). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Elisondo, R., Melgar, F., Chesta, R. & Siracusa, M. (2020). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 22(12), pp. 1-19. Recuperado de <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/873>. Fecha de consulta: 20 de julio de 2021.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 9–32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001>. Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2021.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Guaman, R., Villareal, A. & Cedeño E. (2020), La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid-19 en el Ecuador. *Revista de Investigación Científica TSEDE*, 3(1), pp. 134-147. Disponible en <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/27>. Recuperado el 21 de septiembre de 2021.
- Kaplan, C. (2020). De miradas protectoras y palabras amorosas. *Revista saberes*, 25, pp. 18-25. Recuperado de <https://revistasaberes.com.ar/2020/10/de-miradas-protectoras-y-palabras-amorosas/>. Recuperado el 20 de septiembre de 2021.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), pp. 1-8. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675/2645>. Recuperado el 29 de septiembre de 2020.
- Ministerio de Educación Argentina (2020a). Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores. Recuperado de Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_marco_y_lineamientos_federales_0.pdf. Recuperado el 2 de agosto de 2021.
- Ministerio de Educación (2020b). A las aulas: Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/28-11-20_a_las_aulas_-_sintesis_de_acciones_y_plan_de_trabajo_2021.pdf. Recuperado el 24 de agosto de 2021.
- Ministerio de Educación (2021). *Priorizar la apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país*. Resolución N° 387/2021. Recuperado de: <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2021/02/Resolucion-387-2021-Consejo-Federal-de-Educacion-Priorizar-la-apertura-de-las-escuelas-y-la-reanudacion-de-clases-presenciales-en-todo-el-pais.pdf>. Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2021.
- Narodowski, M. & Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel *et al.* (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Pons Giralt, M., Rosa, S. M., González Peña, M. V. & Prieto Brito, A. (2020). Interpelando una (otra) educación en la (pos) pandemia: notas diaspóricas. *Revista KeraYvoty: Reflexiones sobre la cuestión social*. 5(especial), pp. 71-77. Disponible en <https://revistascientificas.una.py/index.php/kerayvoty/article/view/483>. Recuperado el 2 de septiembre de 2021.

- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel *et al.* (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNIPE. Editorial Universitaria.
- Serra, M. S. (2020). Continuidad pedagógica en pantalla: entre la disputa de lenguajes y las posibilidades creativas. En Dussel *et al.* (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 315-324). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE. Editorial Universitaria.
- Skliar, (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel *et al.* (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 31- 44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE. Editorial Universitaria. CLACSO, 2020.
- Unicef (2020). La mayoría de los chicos y chicas está en las aulas, pero hay 1 millón de estudiantes en el país que aún no retomó la presencialidad. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/4-ronda-encuesta-rapida-educacion>. Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2021.