

# La Configuración de nuestro trabajo docente en tiempos de pandemia. Una experiencia de Investigación Acción Participativa en la Provincia de Misiones

The configuration of our teaching work in pandemic times. An  
experience of Participatory Action Research in the Province of  
Misiones

A configuração do nosso trabalho docente em tempos de pandemia.  
Uma experiência de Pesquisa Ação Participativa na Província de  
Misiones

**Oudin, Alicia Mónica<sup>1</sup>**  
**Szilak, Sonia Marcela<sup>2</sup>**  
**Medeiro, Eduardo Julián<sup>3</sup>**

---

<sup>1</sup> Oudin, Alicia Mónica [monicoudin@yahoo.com.ar](mailto:monicoudin@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

<sup>2</sup> Szilak, Sonia Marcela, [soniaszilak@gmail.com](mailto:soniaszilak@gmail.com) Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

<sup>3</sup> Medeiro, Eduardo Julián, [julimedeiro@gmail.com](mailto:julimedeiro@gmail.com) Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

**Radovic, Ariana Magalí<sup>4</sup>**  
**Ganduglia, Mirtha<sup>5</sup>**  
**Mahiquez, Ivana Alejandra<sup>6</sup>**

### Resumen

La experiencia que compartimos se da en el marco del Proyecto de Investigación: **Misiones: Investigación Educativa y Trabajo en Red. Acción, Reflexión, Acción** radicado en la FCEQyN, UNaM. Este Proyecto propicia la construcción de experiencias participativas y vínculos democráticos y horizontales entre los agentes educativos involucrados. Para ello se adoptó la estrategia de Investigación Acción Participativa (IAP) de producción de saberes, revisando nuestra propia actividad como educadores, en contexto. Mediante un abordaje pedagógico crítico, se avanzó en el ‘proceso de ilustración’ o ‘autoformación’ (Carr y Kemmis, 1988) de los educadores implicados.

Como equipo de trabajo, en marzo de 2020 nos encontramos en un contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo que nos llevó a repensar nuestras prácticas como investigadores. Entonces, nos preguntábamos ¿Cómo hacíamos IAP bajo estas circunstancias? ¿Cómo nos conformábamos como grupo de investigación? ¿Cómo construíamos saber pedagógico desde lo virtual? ¿Qué, de lo que estábamos viviendo en este momento de la historia, configuraba nuestra actividad como educadores?

En ese proceso construimos alternativas de IAP, ya que considerábamos bien importante sostenernos como grupo de investigación, ahora desde la virtualidad. Para ello desarrollamos diversas estrategias que implicaron: instancias de problematización, análisis, reflexión, escritura, lecturas, sistematización de situaciones y vivencias acerca de nuestro trabajo docente. Esta modalidad propició

---

<sup>4</sup> Radovic, Ariana Magalí, [arianaradovic@gmail.com](mailto:arianaradovic@gmail.com) Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

<sup>5</sup> Ganduglia, Mirtha, [mirthagand@gmail.com](mailto:mirthagand@gmail.com) Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

<sup>6</sup> Mahiquez, Ivana Alejandra, [ivanamahiquez1@gmail.com](mailto:ivanamahiquez1@gmail.com) Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

el desarrollo de espacios de reflexión y análisis, de investigación en y desde la propia práctica en el contexto de ASPO.

Nos proponemos comunicar en este trabajo, los indicios de autorreflexión potenciadores de procesos colaborativos. Hemos construido un empoderamiento social, que no se redujo solo a la lucha por mejores condiciones salariales, sino que posibilitó la construcción de otras formas de pensar la investigación acción. Consideramos que esto puede constituirse en un aporte significativo para pensar la IAP en relación con el uso de las tecnologías y los nuevos tiempos que nos atraviesan como investigadores y educadores.

**Palabras Claves:** investigación acción participativa, trabajo docente, concientización, condiciones laborales, ASPO.

### **Abstract**

The experience we share is part of the Research Project: Misiones: Educational Research and Networking. Action, Reflection, Action, at the FCEQyN, UNaM. This Project leads to participative experiences construction and democratic and horizontal bonds among the educational agents involved. Therefore, the Participatory Action Research strategy of knowledge production was adopted consequently revising our own activity as educators in context. Through a critical pedagogical approach, progress was made in the 'process of enlightenment' or 'self-training' (Carr and Kemmis, 1988) of the educators involved.

As a work team, in March 2020 we found ourselves in a context of Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO, Spanish Acronym), which led us to rethink our practices as researchers. So, we asked ourselves: How did we do Action Research under these circumstances? How did we conform ourselves as a research group? How did we build pedagogical knowledge in a virtual context? What constituted our work as educators at that moment of history?

In this process, we constructed PAR alternatives as we considered important to support ourselves as a research group, virtually. Consequently, we developed several strategies that implied: instances of questioning, analysis, reflection, writing, reading, systematization of situations and experiences about our teaching work. This method contributed to the development of a space of reflection and analysis, research in and from our own practice in the context of ASPO.

Our aim is to communicate the hints of self-reflection that enhance collaborative processes. We have built social empowerment, which is not only limited to the fight for better salary conditions but also the construction of other ways of thinking about action research possible. We believe that this can be a significant contribution to think about PAR in relation to the use of technologies and the new age we are facing as researchers and educators.

Key words: Participatory Action Research, Teachers' work, Awareness, Working conditions, ASPO.

### Resumo

A experiência que compartilhamos realiza-se no âmbito do Projeto de Investigação: Missões: Investigação Educativa e Trabalho em Rede. Ação, Reflexão, Ação com base na FCEQyN, UNaM. Este Projeto incentiva a construção de experiências participativas e vínculos democráticos e horizontais entre os agentes educacionais envolvidos. Para isso, adotou-se a estratégia do Pesquisa-Ação Participativa (IAP, em espanhol: *Investigación Acción Participativa*) de produção de conhecimento, revisando nossa própria atividade como educadores em contexto. Por meio de uma abordagem pedagógica crítica, houve progresso no 'processo de ilustração' ou 'autoformação' (Carr e Kemmis, 1988) dos educadores envolvidos.

Como equipe de trabalho, em março de 2020, nos encontramos em um contexto de Isolamento Social Preventivo e Obrigatório (ASPO, do espanhol: *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*), o que nos levou a repensar as nossas práticas como pesquisadores. Então, nos perguntávamos: como fazíamos IAP nessas circunstâncias? Como formávamos um grupo de pesquisa? Como construíamos conhecimento pedagógico a partir do virtual? O que vivíamos neste momento histórico, configurava nossa atividade como educadores?

Nesse processo construímos alternativas de IAP, pois considerávamos muito importante nos sustentarmos como grupo de pesquisa, a partir da virtualidade. Para isso desenvolvemos várias estratégias que envolveram: instâncias de problematização, análise, reflexão, escrita, leituras, sistematização de situações e experiências sobre o nosso trabalho docente. Esta modalidade fomentou o desenvolvimento de espaços de reflexão e análise, de pesquisa na própria prática e a partir da mesma, no contexto da ASPO.

Pretendemos comunicar neste trabalho, os indícios de autorreflexão que potencializam os processos colaborativos. Construímos um empoderamento social, que não se reduziu somente à luta por melhores condições salariais, mas também possibilitou a construção de outras formas de pensar a pesquisa-ação. Consideramos que isso pode constituir uma contribuição significativa para pensar a IAP em relação ao uso das tecnologias e aos novos tempos que vivemos como pesquisadores e educadores.

Palavras-chaves: Pesquisa-ação participativa, Trabalho docente, Sensibilização, Condições de trabalho, ASPO.

*Misiones, esa provincia, en la que vivimos, rodeada por los ríos Paraná y Uruguay que nos separan de Paraguay y Brasil. Países, con los cuales tenemos una comunicación muy estrecha, ya sea a través de los puentes que conectan ambas márgenes o por delgados caminos. Al sur, el único límite nacional es con la provincia de Corrientes. Esta localización nos constituye como habitantes de la frontera.*

## Introducción

La experiencia que compartimos se dio en el marco del Proyecto de Investigación: **Misiones: Investigación Educativa y Trabajo en Red. Acción, Reflexión, Acción**, radicado en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Este Proyecto se propuso dar continuidad, formalidad e institucionalidad a un conjunto de actividades que realizamos en el marco de la Red de

Investigación Educativa (REDINE)<sup>7</sup> que tiene por objeto promover esta práctica como medio para el perfeccionamiento de la labor docente.

Se propicia en el mismo la construcción de experiencias participativas y vínculos democráticos y horizontales entre los agentes educativos involucrados, adoptando la estrategia Investigación Acción Participativa (IAP) de producción de saberes. Se trabajó, en este caso, revisando nuestra propia actividad como educadores en contexto, mediante un abordaje pedagógico crítico, para avanzar así en el ‘proceso de ilustración’ o ‘autoformación’ (Carr y Kemmis, 1988) en el que estamos implicados.

Se pretendió intervenir prácticamente y producir conocimiento sistemático sobre la problemática actual del sistema educativo. En tal sentido, lo que hicimos está en consonancia con el conocimiento producido a lo largo de estos últimos años en los proyectos de investigación del Área Pedagógica de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales y la metodología que ha orientado la reflexión sobre nuestras prácticas docentes, innovando permanentemente en nuestras propuestas pedagógicas.

Este trabajo de investigación se desarrolla desde el año 2017. Entendíamos en ese momento que teníamos que relacionar nuestra tarea de investigación educativa con la práctica de educadores provenientes de otros niveles del sistema y no solo el universitario. Por este motivo, hace tres años empezamos a encontrarnos regularmente para pensar sobre la actividad docente en los contextos en los que cada participante se encontraba inserto. Buscamos en todo momento trabajar de una manera dialéctica y relacional, a través de potenciar nuestra formación, autoperfeccionamiento y la práctica en investigación-acción.

---

<sup>7</sup> Proyecto prioritario del Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Resolución HCD 081/20.

La propuesta que presentamos, tiene la particularidad de que está integrada por educadores que provenimos de escuelas primarias, secundarias e Institutos Formadores de gestión pública, Universidades Nacionales, además de estar conformado por estudiantes avanzados de los profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.<sup>8</sup> La diversidad de recorridos y trayectorias que vivimos nos atravesó en el sentido del lugar y posicionamiento que cada uno tomó en este trabajo colaborativo. Esta situación nos posibilitó ampliar la mirada y construir conocimiento, en y desde la diversidad de nuestro quehacer docente.

Como equipo de trabajo, en marzo del 2020 nos encontramos en un contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo que nos llevó a repensar nuestras prácticas como investigadores, emergiendo otras demandas y necesidades. Entonces, nos preguntábamos: ¿Cómo hacíamos IAP bajo estas circunstancias? ¿Cómo nos conformábamos, ahora, como grupo de investigación? ¿Cómo construiríamos saber pedagógico desde lo virtual? ¿Qué, de lo que estábamos viviendo en este momento de la historia, configuraba nuestra actividad como educadores? Así, buscamos miradas y construimos alternativas de IAP, en tanto considerábamos bien importante sostenernos como grupo de investigación.

### **Marcos referenciales que sustentamos y metodología de trabajo**

La experiencia que llevamos a cabo, se dio sobre la base de algunos postulados que, como educadores comprometidos con una formación docente socio-crítica, consideramos. Entendemos que los saberes se construyen en comunidades de aprendizaje (Wenger, 2015) en las cuales la participación y protagonismo de todos los que son parte es ineludible en el proceso de conocer. Sostenemos que el aprendizaje se construye con el

---

<sup>8</sup> Profesorados Universitarios en: Biología, Matemática y Física. Otra característica del grupo es la procedencia, en tanto residimos en diferentes localidades de la provincia.

trabajo activo del pensamiento en situaciones de análisis, de reflexión, en la indagación de las ideas que se tienen, de cuestionamiento de las perspectivas desde las que se analiza o visualiza alguna cuestión. Esta posibilidad de advertir que no todos pensamos lo mismo sobre un mismo asunto, es la que nos permite reconocer que nos posicionamos desde una perspectiva, y ese es el camino para tomar distancia y llegar a ponerla en tensión. De forma tal de colaborar con procesos de producción de conocimiento local, situado, que contribuyan con la formación de sujetos con pensamiento autónomo y crítico.

Los aportes epistemológicos y teórico-metodológicos de la IAP fueron considerados en todo el proceso. Asumimos la línea de Sirvent y Rigal (2012), quienes la definen como:

Una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora -esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central-, en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico, conocimiento de ruptura -de superación de lo dado-, de una determinada realidad y proponer cursos de acción transformadora (p. 17).

Nuestra experiencia se inscribe en el enfoque socio-crítico de investigación educativa, en la medida en que buscamos promover la reflexión acerca de las prácticas y los supuestos que sustentamos. Así como el reconocimiento y develamiento crítico de las ideologías que sostienen a las mismas, la formulación intrínseca de alternativas de desarrollo y superación en proceso. A ello se suma el cuidado epistemológico desde la acción comunicativa e intersubjetiva de todos los involucrados, el seguimiento de las dinámicas de institucionalización que se generen y el intercambio permanente, dentro y fuera de la Universidad.

Es crítica, porque en este proceso estamos favoreciendo, a través de las sesiones virtuales (conversatorios), la reflexión-acción transformadora de las prácticas de los sujetos que estamos involucrados en dicho proceso. Se



pretendió echar luz sobre la compleja trama de la actividad docente y, a su vez, educar a quienes estamos preocupados por investigarla, encaminándonos hacia la revisión continua de las propias prácticas. Entendemos que la generación de espacios de diálogo, de encuentro, de intercambio, constituyó la forma propicia para reflexionar, desde diversas perspectivas, sobre la actividad docente desde la circunstancia actual de la educación.

La IAP es, a su vez, la metodología de trabajo. La propuesta se organizó a partir de momentos de problematización, análisis, reflexión, acción y sistematización de situaciones y vivencias acerca de nuestro trabajo docente. Ella propició espacios de reflexión y análisis, de investigación en y desde la propia práctica. Para el desarrollo del intercambio colaborativo, tuvimos instancias de sesiones virtuales donde realizamos conversatorios, producciones a través del uso de la narrativa, procesos de lectura entre pares, observación y registro. Todo ello involucró el compromiso grupal con acciones concretas y actividades específicas. Consistió en compartir interrogantes, creencias, supuestos, construcciones que surgieron y análisis e interpretaciones a partir de los referentes teóricos en debate.

La narración, por su forma y estilo, nos permitió manejar y representar información compleja. Como señalan, Clandinin y Connelly (2008) “la importancia de usar la narrativa en la investigación educativa la encontramos en que los humanos somos personas narradoras las cuales, individualmente y socialmente, somos portadoras de vidas narradas” (p.11). Estuvo presente en todo nuestro proceso de investigación, cuando escribimos nuestras vivencias y reflexiones, particularmente, cuando contamos nuestra versión de las situaciones, angustias y conflictos.

Como lo plantean Carr y Kemmis (1988), asumimos desde lo metodológico, un trabajo, a modo de espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, observación, reflexión y acción. Tuvimos en

cuenta la doble dialéctica entre pensamiento y acción y entre individuo y sociedad. Buscamos que fuese un trabajo participativo y crítico, en tanto hemos revisado nuestros propios procesos formativos y la historia de autoformación a través de la crítica ideológica. Nos constituimos en una comunidad de participantes “comprometidos con el desarrollo crítico en su propia vida social: sus prácticas, su comprensión de esas prácticas, así como las instituciones y situaciones en las que se viven y constituyen mediante sus acciones” (Kemmis, 1999, p. 111).

En este trabajo pretendemos compartir el conocimiento producido como parte de esta experiencia desarrollada en el año 2020, acerca de la configuración de nuestro trabajo como educadores en este momento de la historia de la educación. Se estructura en tres apartados. El primero, avanza en la caracterización y análisis de la realidad educativa de la provincia de Misiones en el contexto de ASPO. El segundo, reconoce las dimensiones que configuran nuestra actividad docente y los aspectos que desafían y tensionan lo establecido. El tercero, centra la mirada en la dimensión pedagógico-didáctica de nuestro quehacer, enfatizando en los saberes construidos. Finalmente, aventuramos algunas reflexiones acerca de nuestra acción docente y miradas para la continuidad reflexiva de esta propuesta de investigación.

### **El contexto socio político educativo en la provincia de Misiones**

Misiones se caracteriza por ser una provincia constituida recientemente en el año 1953. Con la provincialización, comienza su organización con la conformación de los órganos de gobierno (Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial) y con ello se produce la organización y expansión del Sistema Educativo Provincial.

En la década del 90, en pleno auge del neoliberalismo, Misiones, como gran parte de los estados provinciales, aplicaron el programa de “Transformación

del sistema educativo”. En ese contexto se culminó la transferencia<sup>9</sup> de las escuelas nacionales a las provincias y se sancionó la primera ley orgánica<sup>10</sup>.

La firma del Pacto Federal Educativo en 1994, inició en la provincia el proceso de implementación de la “Transformación”. La decisión estuvo incidida por las propias características contextuales de Misiones, pues su acuciante realidad socioeconómica necesitó de financiamiento para sostener el sistema. Estas medidas fueron acompañadas por la sanción de la Ley General de Educación de la Provincia N° 4026/03 en base a los fundamentos de la ley vigente en ese momento.

En el 2006, a nivel nacional, se aprueba la Ley Nacional de Educación N°26.206 (LEN) que amplía la obligatoriedad de la escolarización hasta el nivel secundario. Misiones se adhirió a través de la Ley provincial N° 4409/07. La extensión de la obligatoriedad trajo aparejado en la provincia la expansión de los niveles educativos a partir de la creación de numerosos establecimientos, específicamente de nivel inicial y secundario de gestión pública. Cabe señalar que en la escuela secundaria el eje estuvo enfocado en el desarrollo de ofertas de educación técnica. También es de destacar la apertura de Institutos Superiores de Formación Docente destinados a profesores de nivel inicial y secundario de gestión estatal, ya que hasta la sanción de la LEN esta oferta se concentraba principalmente en el sector privado y en la Universidad Pública.

Un rasgo de estas últimas dos décadas, es la inclusión de las TIC en la educación, a través de decisiones políticas nacionales<sup>11</sup> y provinciales. En

---

<sup>9</sup>Este proceso inicia en 1955 y concluye en el año 1991 cuando se sancionó la Ley de Transferencia de establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario N° 24049.

<sup>10</sup> Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

<sup>11</sup> Portal Educ.ar desde el año 2000. En el 2005, canal de TV Encuentro. En 2009 se implementa el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno” en escuelas técnicas públicas de gestión estatal

Misiones, se observa un amplio desarrollo provincial en las TIC, aunque la misma está focalizada en las grandes ciudades y en algunos centros educativos. Una de las primeras medidas fue la creación del portal “Andresito” (2015), donde se presentan recursos educativos. Otra acción, apuntó al desarrollo de líneas formativas para los docentes de los diferentes niveles del sistema. A ello se sumaron propuestas como la Escuela de Robótica (2017) y la Escuela para la Innovación Educativa (2019), que pretenden favorecer la incorporación de las TIC en educación. Estas políticas fueron acompañadas por la Ley de “Educación Emocional” (2018) y la Ley de “Educación disruptiva” (2018), que pretenden ser incorporadas de modo sistemático y transversal en las escuelas.

No obstante, la provincia se caracteriza por extensas zonas rurales y amplias distancias entre las ciudades. Razón por la cual, la comunidad educativa se vio imposibilitada en el acceso a determinadas propuestas, pues no contaban con la infraestructura necesaria, lo que agudizó la desigualdad educativa en tiempos de ASPO.

### ***Nuevos escenarios educativos***

En Misiones, el ciclo lectivo 2020 inició el día 9 de marzo en los niveles inicial, primario y secundario. Dos días después, por Decreto Provincial N° 330/20 se declaró la Emergencia Epidemiológica y Sanitaria por brote epidémico de dengue y pandemia por coronavirus<sup>12</sup>, al que se sumó el Decreto N° 331/20 con el que se da inicio al ASPO en correspondencia a las directivas nacionales.

Las autoridades provinciales toman la decisión de cerrar las fronteras. En primer lugar, con los países limítrofes y posteriormente, a medida que se

---

de todo el país (Resolución CFE N° 82/09). En 2010 se crea el Programa Conectar Igualdad como política pública de inclusión digital educativa (Decreto Presidencial N° 459/10).

<sup>12</sup> En el año 2019, en la provincia, se decretó la Emergencia Alimentaria (Ley de Emergencia Alimentaria N° 73) lo que evidencia la alarmante situación que atravesaba la provincia antes de la Pandemia.

agudizaba la situación, también con la provincia de Corrientes. El aislamiento se fue sintiendo poco a poco en todos los sentidos. Abruptamente, se interrumpió la comunicación física con las demás provincias y países, se suspendieron las “clases presenciales”, se cerraron las escuelas y facultades.

Estando vigente la “cuarentena”, se decidió a nivel federal continuar con las clases en los distintos niveles educativos de “forma no presencial”. Las herramientas que puso a disposición el gobierno Nacional fueron: programas de clases en estudios de televisión en vivo por la TV Pública, herramientas digitales como “seguimos educando” y entrega de cuadernillos impresos a instituciones escolares. En el caso de Misiones, se promovió para los niveles obligatorios, el uso de la herramienta digital “Aulas abiertas-plataforma Guacurarí”. En el Nivel Superior, cada Universidad utilizó su propia plataforma. En esta situación, intentamos llevar adelante el proceso educativo realizando cambios en los actos pedagógicos, desde nuestros hogares y con herramientas tecnológicas personales, haciéndonos cargo de los costos de los servicios de internet.

Entre las dificultades a las que nos enfrentamos, el acceso a dispositivos tecnológicos y la escasa conectividad, tanto de docentes como de estudiantes, se transformó en un condicionante de la acción pedagógica que, sospechamos, pudo colaborar en el incremento de la deserción escolar. Según datos oficiales “En una encuesta realizada por el Consejo General de Educación (CGE) a los estudiantes secundarios de Misiones en la que participaron 17.000 alumnos (de los 60.000 que están en este nivel, en escuelas de gestión pública), el 39,6% dijo tener compañeros que abandonaron la escuela”.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> FM 89.3-Santa María de las Misiones. <https://www.fm893.com.ar/2020/06/21/identificaron-más-de-5-300-estudiantes-que-abandonaron-la-secundaria/>, 21 de junio del 2020.

Reconocemos que en tiempos de ASPO y tanta incertidumbre, fuimos los docentes quienes *“salimos a buscar a los estudiantes”* y los propios estudiantes a sus compañeros. Aunque la coyuntura en la que nos situamos, da cuenta de un panorama bastante hostil, fueron nuestras prácticas, el compromiso social, la ayuda de las familias y de los estudiantes, lo que permitió sostener, en sentido amplio<sup>14</sup>, la educación.

A partir de ello pudimos reflexionar sobre los aprendizajes que hemos construido en este contexto y dar cuenta de las recontextualizaciones que hicimos del texto político en nuestras prácticas cotidianas.

### **Entre el discurso político y las prácticas docentes**

En el contexto de ASPO, una de las principales características que marcó el devenir del sistema educativo fue, en un principio, la falta de medidas políticas concretas que orientaran el desarrollo de la práctica docente. Las “no decisiones” gubernamentales contribuyeron a incrementar la incertidumbre en torno a qué hacer con las acciones educativas, lo pedagógico, cómo enfrentarse a una situación que trastocó la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje.

En la producción del texto político, con el correr del tiempo, se avanzó tímidamente en orientaciones para pensar cómo llevar adelante la situación de enseñanza en un contexto diferente de la presencialidad.

Frente a esta realidad, el control se complejizó y agudizó con distinta intensidad en los diferentes niveles del sistema educativo. Por un lado, se sumó al cumplimiento de la burocracia, la intromisión de ciertos actores institucionales en las aulas virtuales, ya no éramos solo los docentes y los alumnos, sino que “otros” se sumaron a ese encuentro. Estaban aquellos que

---

<sup>14</sup> Entendemos por sentido amplio a las acciones que van más allá de lo pedagógico y avanzan hacia la contención social de los estudiantes.

actuaban en algunos como sostén técnico y los que lo hacían como medio de control sobre la enseñanza y la evaluación. Un ejemplo de ello es el caso de nuestras prácticas universitarias en el marco de las mesas examinadoras, donde, por un lado, el equipo informático acompañó y sostuvo su desarrollo, pero, por el otro, nos encontrábamos con la presencia de autoridades de la institución e incluso público ajeno con un rol meramente fiscalizador y muy lejano de lo pedagógico. En los institutos de formación docente donde trabajamos, la situación fue muy diferente, porque no se contaba con este apoyo técnico y la responsabilidad para el desarrollo de estas instancias recayó en cada docente, ya que teníamos que buscar recursos para grabar las mismas con el propósito de presentarlas a las autoridades de la institución. Vemos cómo el control sobre lo pedagógico se sostuvo en ambas situaciones.

Por otro lado, el control también se expandió en lo técnico, como expresa Apple (2000), a partir del desarrollo de materiales educativos generados como prácticas universales, donde se definía qué y cómo se desarrollaría la actividad pedagógica. Gran parte de las producciones que circulaban en este período fueron decididas por otros ajenos a los contextos escolares. Ejemplo de ello, va desde las propuestas oficiales unificadas para todo el territorio nacional, hasta la inclusión de las plataformas de las editoriales, los sitios web de fundaciones en las escuelas, profundizándose el mercado educativo. Sospechamos que aquello que fueron acciones momentáneas para paliar una situación, pueden transformarse en permanentes, generando mayor descualificación laboral.

Paralelo a esto, se acentuó el desplazamiento de la responsabilidad sobre lo pedagógico hacia el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Frente a la incertidumbre, la angustia por no poder encontrar respuestas y nuestro compromiso social, que actuó como presión interna, llevamos a cabo diversas acciones e iniciativas con el objetivo de “sostener” la enseñanza y el

aprendizaje, principalmente en los casos donde la desigualdad se hizo más manifiesta que nunca.

Como grupo de autorreflexión, llevamos adelante acciones diversas en nuestra práctica de investigación y de enseñanza. Fuimos, en el proceso, construyendo alternativas. Ejemplo de ello fueron los encuentros sincrónicos quincenales para pensar la actividad docente; la puesta en acción de los conversatorios y la toma de registros; la escritura individual y colectiva que nos ayudó a pensar en la configuración de nuestro trabajo docente. Estas acciones reflejan cómo, frente a la falta de lineamientos específicos, tomamos decisiones. Esto sentimos que expresa nuestro compromiso social como educadores, asumiéndonos más allá del discurso político y social, como trabajadores de la educación comprometidos con la transformación de la misma.

### ***Tensiones en el desarrollo de la actividad docente***

En todo el proceso que llevamos a cabo como grupo de investigación, surgieron algunos aspectos que nos generaron fuertes contradicciones, sensación de pérdidas de autonomía relativa, de mayor intensificación laboral, de situaciones confusas entre el desarrollo profesional y la vida personal, así como también situaciones de generación de ideas, de producciones de un saber pedagógico situado. Advertimos así que estas tensiones son importantes para pensar la configuración de nuestro trabajo como docentes, a saber:

### **Tiempo instante, tiempo de fronteras porosas**

En las distintas dimensiones acerca del tiempo, surgen al respecto tensiones y confusiones, en particular en esta complejidad acerca de asumirnos, más allá de los cargos formales que poseamos, como docentes de tiempo completo. En nuestra práctica cotidiana, desde la virtualidad, no teníamos



claro, nos costaba, poder separar el “tiempo laboral” del “tiempo doméstico”.

Reconocemos que el tiempo es históricamente difuso en la construcción de nuestro trabajo como educadores. Se podría decir que es un tiempo de fronteras porosas, en tanto, como lo expresamos, para aquellos que estamos en la actividad docente, el tiempo de trabajo no termina en la formalidad del cumplimiento de las horas pagas en la institución educativa, sino que siempre continúa más allá de lo formal, pensando las clases, seleccionando bibliografía, estudiando, evaluando, investigando, etc. Ahora bien, en y desde la virtualidad, la porosidad de las fronteras se agudizó y se profundizó. Nos vimos conminados a asumir de la noche a la mañana el proceso educativo en circunstancias extremas. Nos hemos formado para ser docentes investigadores desde la presencialidad y esta situación generó incomodidad, pero también, en la configuración de nuestro trabajo, asumimos la tarea desde un marco de responsabilidad social por lo público.

Por otra parte, prevaleció el tiempo instante; nuevamente los docentes, estábamos corriendo detrás de la actividad, de las correcciones, de las planillas, y nos preguntábamos dónde quedó el proceso.

En la dimensión técnica-instrumental del tiempo, el valor de la “capacitación” emergió con fuerza imponiéndose en la práctica docente. Pensada siempre desde una visión técnica, en el sentido que nos ubicó en el lugar del no saber acerca del uso de las tecnologías y no de reconstrucción de saberes producto de las experiencias que estábamos viviendo. Surgieron así nuevos “gurúes” de la enseñanza, que buscaron instalar nuevos modos, a partir de su experiencia en el manejo de estrategias y herramientas tecnológicas.

Se pusieron en valor capacitaciones externas, prescriptivas y no cuestiones de necesidades formativas en contexto de cada institución educativa. Se

enfaticó el hacer, sin cobrar importancia en estas prácticas la reflexión acerca de lo que hacíamos, por qué lo hacíamos, con qué sentido, etc. Sentimos que estas formas de configuración de la actividad docente, no escapan a los usos y razones mercantilistas que se hace de esos espacios, que no colabora con el desarrollo de una práctica docente crítica. De esta manera, el tiempo dedicado a la capacitación, prevaleció frente al sentido asignado a la formación.

Asumimos en nuestro grupo de trabajo, un proceso de autoformación que se tensionó con esta visión técnica-instrumental. A partir de nuestros encuentros, generamos instancias de perfeccionamiento docente, que ponían en cuestión aquellas producciones y discursos hegemónicos. Desarrollamos acciones transformadoras que buscaban revelar y autorreflexionar acerca de los principios educativos implícitos en dichas prácticas, proponiendo alternativas. Tuvimos que desaprender determinadas formas de ser docente, propias de la presencialidad y aprender nuevas maneras de interactuar y generar situaciones que permitan construir conocimiento pedagógico.

### **Construcción de lazos frente al trabajo en soledad**

Otro nudo que se tensionó en la configuración de nuestra actividad fue la solidaridad, lo colaborativo y la construcción de lazos frente al trabajo en soledad y la individualidad. Nuestro quehacer, como lo expresa Frigerio (2018), concierne a la vida de los sujetos, es un trabajo con otros y sobre otros. De allí que fuimos construyendo lazos, nos asociamos, nos enredamos en comunidades de aprendizaje para sobrellevar, más aún en estos tiempos, la soledad que involucra la virtualidad.

Sostener el esfuerzo de la educación desde la responsabilidad social y pública con la que sentimos que asumimos la actividad, involucra no resignarnos al conformismo. Seguir entusiasmandonos y desafiándonos, compartiendo

experiencias y vivencias, buscando en algunos espacios pensar, reflexionar acerca de nuestras prácticas. Adherimos a lo que plantea esta autora respecto a cómo vivimos estas tensiones en nuestra actividad,

Hay una apetencia por las nuevas tecnologías que no necesariamente se traduce en deseo de saber [...] No hay que menospreciarlas ni se pueden descartar, pero tampoco hay que hacer que las nuevas tecnologías suplanten lo propiamente humano de un encuentro interpersonal, intergeneracional, un encuentro de subjetividades, con todos los conflictos que eso implica. Lo propio de lo humano es hacerse cargo de esos conflictos de que hay otro, sí no, no hay mundo posible. (p. 4-5)

Nuestras acciones tendieron a enlazarnos, en esa tensión entre trabajos con otros y la soledad de la actividad. Comenzó, de esta manera, a tomar fuerza la solidaridad, tanto por parte de los compañeros como de organizaciones estudiantiles, de docentes y no docentes que buscaron la forma de aliviar los problemas y sostener a los estudiantes en estos tiempos.

Cobró valor el buscar sostener-nos estudiantes y docentes en un proceso que no tuvo precedentes. La complejidad de la situación que vivimos, los desafíos que se nos presentaron y la soledad que sentimos frente a la ruptura de los esquemas habituales, nos hicieron volver la mirada a los grupos.

La experiencia que llevamos a cabo en el marco del proyecto “Voces de educadores de Misiones”<sup>15</sup> dio cuenta de esta necesidad y construcción con otros, pues docentes y estudiantes, de distintos puntos de la provincia, nos encontramos de manera espontánea a compartir vivencias y reflexiones acerca de la educación en este momento de la historia. De esta manera, la idea de comunidad, de lo grupal también en la virtualidad, puede encontrar

---

<sup>15</sup> Proyecto desarrollado en el marco de la REDINE que se encuentra inscripto en el Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la FCEQyN-UNaM. Esta actividad se desarrolló entre los meses de octubre-noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=G80gJT5Mp7o>

una forma de conformación novedosa basada en la heterogeneidad de sus integrantes y en su localización (Litwin, 2008).

### **La evaluación como proceso frente al dispositivo de control**

Uno de los aspectos que cobró gran relevancia en nuestros encuentros, fue el lugar de la evaluación. Cabe destacar que, desde hace décadas, en el discurso pedagógico sobrevuela fuertemente una perspectiva que se distancia de la función acreditadora y la entiende como una herramienta para conocer sobre la enseñanza y el aprendizaje (Celman, 1998). También la normativa ha sustentado, en cantidad de documentos, recomendaciones en torno a la misma y su diferenciación con la acreditación y la calificación.

Históricamente, esta definición está muy lejos de la realidad de nuestras escuelas, pues prima una mirada que iguala evaluación a examen. Díaz Barriga (2006) sostiene que los exámenes ocupan un lugar sobre-determinado y ocultan relaciones de poder de la sociedad, de las instituciones y de los docentes.

En este contexto, la tensión entre las funciones de la evaluación, se vio exacerbada a partir de la falta de claridad del discurso político. En las prácticas, los docentes desarrollamos acciones que tenían por objeto darnos información sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza, con una clara matriz formativa, donde nos asumimos en un constante rol evaluador de aquellas actividades que desarrollamos. Esta actitud, se vio interrumpida, frente a prescripciones que la redujeron a un acto administrativo. Así volvió a tomar fuerza, la preocupación acerca de cómo calificar, la escala que íbamos a utilizar, dejando de lado el reconocimiento de los efectos que deja la “evaluación en proceso”.

La función acreditadora está instalada férreamente en la escuela, además de ser propia de su constitución y responder a claros fines de control político. Si bien existieron intentos de transformarla, entendemos que no se modifica

porque determinadas condiciones, como la presencialidad, cambien. En fin, la evaluación, o mejor dicho la calificación y acreditación, como siempre, terminaron siendo las estrellas del acto pedagógico, relegando lo verdaderamente significativo. Se transformó en un instrumento sancionador de las prácticas, tanto del estudiante, como del docente.

A pesar de estas directivas, en el grupo de trabajo se buscó alternativas de acción. A través de nuestros encuentros y trabajando colaborativamente, fuimos pensando y construyendo formas más democráticas de pensar la evaluación. Por ejemplo, en las cátedras de formación docente en las que estamos a cargo<sup>16</sup>, propusimos instancias de lectura entre pares, la búsqueda del amigo crítico que revisara las producciones, el desarrollo de trabajos en proceso, que permitan reconstruir lo realizado y avanzar con nuevos aportes e interrogantes, entre otros.

### **Demandas de la sociedad a la práctica docente/ sensación de frustración**

Las propuestas tecnicistas se propagaron como si fueran las “soluciones mágicas”, instalándose cada vez más, conceptos como: aulas disruptivas, espacios makers, robótica, sincrónico, asincrónico, aulas invertidas, etc. Nos preguntábamos como grupo ¿por qué nos aferramos a concepciones tan simplistas de la realidad? ¿Dónde queda la complejidad, la historicidad, la emancipación frente a posturas tan cerradas o limitadas? ¿Cómo construimos nuestra relativa autonomía docente en estas circunstancias?

A ello se agregó el propio compromiso social, que se constituyó en una presión interna, que nos condujo a actuar de múltiples formas con el objetivo de sostener el aprendizaje. La sensación de frustración, de no poder cumplir con esas demandas, nos llevó a generar estrategias de sostén que

---

<sup>16</sup> Problemática Educativa I y II, Orientación y Profesión Docente, Metodología de la Investigación educativa, identidad y Profesión Docente, Educación, Sociedad y Estado, Problemática del Conocimiento Científico, Práctica I y II.

sobrepasaron a la propia tarea, avanzando sobre los tiempos domésticos, incrementando los procesos de alienación y enajenación de la práctica.

Este compromiso social no es novedoso, pues entre las valoraciones que configuran la práctica docente, la afectividad y la responsabilidad hacia el estudiante ocupan un lugar muchas veces sobrevalorado. Recuperamos esa tensión entre la visión acerca de un “docente ejemplar, el énfasis en la vocación, en el apostolado, el salvador” y nos atrevemos a hablar más desde el compromiso con lo público, con la acción de educar para pensar y construir una sociedad más justa, corriéndonos del solo cumplimiento de un rol estático, adaptativo, meramente técnico que consideramos no valoriza las experiencias con sentido.

Respecto al discurso más vocacionalista, reconocemos que se aproxima a actitudes de entrega, la generosidad, la bondad y al sacrificio, que sospechamos se acerca a una visión más espiritualista de nuestra actividad. Esa tensión aparece, pero consideramos que, la vocación (entendida como compromiso y no como visión innata y espiritualista) y la profesionalidad, no resultan contradictorias, se complementan. Podríamos decir que, por un lado, asumimos la actividad docente porque nos gusta lo que hacemos, lo hacemos con sentido ético y por convicción, pero a su vez, nos reconocemos como trabajadores, en tanto vivimos del puesto de trabajo, sostenemos nuestras vidas con la acción de educar y asumimos la profesionalidad como un atributo ineludible del docente y no como mandato sustantivante de perspectivas prescriptas (Zoppi, 1998) reconociendo una relación inquebrantable con la investigación (Freire, 1970).

Ahora bien, nos dice Alliaud (2017) recuperando a Dubet (2006), que “la dimensión vocacional persiste en una actividad que exige, para quienes la ejercen, ‘pruebas existenciales’ o desafíos [...] que superan las recompensas materiales y la preparación técnica [...] la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en un salario o en programas de preparación

estandarizados” (p. 36). Asumimos, como lo plantean estos autores, que el trabajo docente no se puede reducir a una experticia técnica, sino que involucra convicciones, principios, un sistema de ideas, de valores reflexionados.

Si bien frente al contexto complejo e incierto, se profundizan aquellas prescripciones, directivas que conducen a una acción acrítica, repetitiva, adaptativa, aplicacionista, podríamos decir, sin sentido formativo, nos cabe la pregunta acerca de la necesidad de concientización en términos de Freire (1970). Entendemos que este proceso de reflexión sobre la realidad fue clave durante la complejidad de la pandemia. Como grupo, llevamos adelante espacios que favorecieron la mirada crítica y la toma de conciencia sobre el proceso que vivimos. Daremos cuenta a continuación de algunas reflexiones y aprendizajes de nuestro quehacer pedagógico en esta coyuntura, donde buscamos amalgamar el compromiso docente y la profesionalidad que conlleva.

### **Procesos pedagógico-didácticos**

#### ***El aula y los nuevos espacios de aprendizaje***

En la situación de pandemia las clases presenciales se suspendieron y la nueva modalidad pasó a ser virtual. Esta forma de vínculo fue totalmente nueva, tanto para nosotros, como para los estudiantes y sus familias. Surgieron dificultades, debido a que la conectividad en muchos casos fallaba o era nula, situación que generó desigualdad de oportunidades y de acceso a la educación. Los docentes nos convertimos en una especie de malabaristas tratando de construir un vínculo con nuestros estudiantes, llegando a cada uno de ellos de diferentes maneras.

La irrupción de las clases presenciales llegó en forma tan inesperada como demandante, se constituyó en una verdadera crisis tanto a nivel personal

como profesional. Esa sensación es un buen punto de partida para contextualizar y reflexionar sobre el aula.

Todos recordamos esos espacios cerrados, fijos, organizados y preestablecidos, denominados “aulas”. Desde nuestra primera experiencia en el sistema educativo fue adquiriendo diferentes nombres, en una primera fue “la salita o la sala” de jardín, luego pasó a ser “el grado”, después “el curso” y finalmente en la universidad “el aula”. Dicho lugar es más que un espacio físico, y quienes las hemos transitado, valoramos y somos conscientes de lo que nos han definido esas experiencias que nos marcaron como estudiantes y luego como docentes.

En este marco de virtualidad, el aula se transformó, en algunos casos, en un encuentro de estudiantes y docentes, de lugares distantes o cercanos, pero mediados por una pantalla. Esta situación llegó de manera imprevista, la incertidumbre y la complejidad cobran otro sentido y demostraron que siempre navegamos en un océano de incertidumbre (Morin, 1984).

En los encuentros del equipo, el debate sobre la concepción de aula se hizo presente en reiteradas oportunidades. Para algunos se extendía más allá del espacio físico como una instancia de encuentro, acompañamiento y sostenimiento de los estudiantes, otros ponían en cuestión la existencia misma del aula en un marco que no sea la presencialidad. Aquí se ve la situación de desconcierto que vivimos, donde quedó desdibujada el aula como espacio físico, habitualmente reglado, donde lo instituido tiene un papel preponderante.

Reconocemos que estamos viviendo “experiencias” inesperadas, entendiendo que una experiencia, al decir de Skliar y Larrosa (2009), es algo que nos pasa y porque nos pasa nos transforma, nos modifica como sujetos, nos hace replantear muchas cosas sobre nuestra vida y, en particular a nosotros, sobre la educación. Sostenemos que en las mismas nos estamos



modificando como sujetos de enseñanza, buscando diferentes estrategias y alternativas para continuar manteniendo y generando el vínculo pedagógico-didáctico.

La experiencia transitada generó en un primer momento resistencia, rechazo hacia eso nuevo que alteraba nuestras estructuras. El no estar en el día a día con los alumnos, los colegas, revelaba la importancia de comunicarse con el otro, impulsándonos así a buscar alternativas para sobrellevar esta situación de soledad y aislamiento. Fue necesario, “dejarse tocar, dejarse decir, abrirse a la sorpresa, a lo imprevisto, hacer significativo lo vivido” (Larrosa 2003, en Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2010, p.36). Nos detuvimos a pensar en situaciones que nos desafiaban, que nos invitaban a generar otras experiencias.

Ello nos llevó a pensar en la esencia de nuestro trabajo. La enseñanza, con toda su problemática, nos interpeló fuertemente y surgieron los siguientes interrogantes: ¿Cómo hacemos para poder transformar estas vivencias en experiencias de aprendizaje? ¿Qué pasa con el vínculo pedagógico sin presencialidad? ¿Cuál es nuestro rol? ¿Cómo hacemos si no los vemos y no los sentimos a los estudiantes o no siempre tenemos sus respuestas? ¿Cómo seguir enseñando y aprendiendo en la virtualidad, pero favoreciendo el conocimiento crítico? ¿Cómo darle continuidad al proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en un contexto tan diferente en lo tecnológico social, económico y político? ¿Cómo seguir sintiéndonos parte de una comunidad educativa a pesar del distanciamiento y el aislamiento social que nos impone la pandemia? ¿Cómo construir conocimiento en estas circunstancias? ¿Cómo generar espacios de reflexión y formación de sujetos críticos?

## **La construcción del vínculo pedagógico y el currículum. Nuestro lugar como intelectuales transformadores**

En la presencialidad, el vínculo pedagógico era indiscutible, se daba en el encuentro cara a cara entre docentes, estudiantes y, en alguna medida, con las familias. En este momento de ASPO se pone en cuestión el establecimiento del mismo, considerando que, en el mejor de los casos, se da mediado por una pantalla.

La búsqueda de respuestas fue intensa. ¿Cómo mantener el vínculo? ¿Qué se debe hacer con aquellos estudiantes sin conectividad? ¿Qué pasa con los contenidos? ¿Qué estrategias de enseñanza podrían ser las más pertinentes? Muchas veces, estas preguntas caen en soluciones simplistas y aparecen así los “especialistas” proponiendo respuestas utópicas basadas en escenarios ideales, donde todos disponen de herramientas y están capacitados para utilizarlas.

Ante la imposibilidad del encuentro presencial, nos encontramos con la necesidad de incorporar nuevas herramientas y estrategias para poder continuar desarrollando las diferentes actividades. En este sentido, las aulas virtuales se constituyeron en uno de los medios de comunicación y acercamiento entre los sujetos, en los distintos niveles del sistema educativo. Estas existían previamente, pero se pusieron en valor en las instituciones a partir de la pandemia, se optimizaron transformándose en un elemento fundamental para la continuidad pedagógica con los estudiantes que pudieron conectarse con las mismas.

En este escenario, destacamos que muchos hijos, nietos y estudiantes pasaron a ser profesores de sus padres, abuelos y docentes, generando un vínculo cooperativo de reconocido valor humano. La tecnología se convirtió, en muchos casos, en estructurante y condicionante de la comunicación y del acto pedagógico; herramientas como computadoras y celulares, en las

familias que tenían la posibilidad de poseer los mismos, fueron necesarias para continuar con el proceso educativo.

Como ya expresamos, otro medio para sostener ese vínculo y posibilitar el acceso a la educación, fue a través de libros y cuadernillos. Algunos docentes del nivel primario (especialmente de escuelas rurales) nos decían que los utilizaban como alternativa para la enseñanza y el aprendizaje en la coyuntura generada por esta situación.

En nuestra experiencia concreta, en cada nivel del sistema educativo fue diferente. En el caso de aquellos que trabajamos en el nivel primario y secundario, fue muy difícil sostener el vínculo, ya que estaba mediado por un actor fundamental: la familia. Eran quienes debían acompañar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, fueron en algunas situaciones facilitadores de los mismos. La ausencia de estos actores, generó grandes obstáculos para el desarrollo de la propuesta de clase. A pesar de ello, diseñamos diversas estrategias para acercarnos a los estudiantes. En ese contexto, la continuidad del acto pedagógico nos condujo a tener que “salir a buscar niños, adolescentes y jóvenes”, desde identificar quiénes eran los mismos, ante la carencia de los listados, hasta tener que visitar sus hogares, en algunos casos.

La comunicación se transformó en una necesidad que llevó a generar grupos de Whats App, la elaboración y distribución de materiales impresos, videos, entre otros. Fue un “trabajo de hormiga”, colectivo, sostenido desde la voluntad y compromiso del cuerpo docente. Por ejemplo, mencionamos nuestro caso: como docentes en el profesorado para el nivel primario e inicial, elaboramos listados con aquellos estudiantes que no se conectaban o entregaban trabajos y buscábamos contactarnos con ellos, para conocer las razones por las que no desarrollaban sus actividades. A partir de esas situaciones se pensaba en alternativas de acción que les permitieran la

continuidad pedagógica, desde facilitar el acceso a un recurso tecnológico, la ampliación de los tiempos y la recepción de trabajos impresos.

En nuestras cátedras en la Universidad también buscamos alternativas para sostener la enseñanza y el aprendizaje. Realizamos encuentros sincrónicos semanales a través de diferentes plataformas (tratando de “probar” cuál era la más conveniente y accesible “para todos”)<sup>17</sup>, a la vez que pensábamos otras formas de abordar los contenidos: trabajo por proyectos a partir de problemáticas que los estudiantes acercaban a las cátedras. Rescatamos que el trabajo colectivo se transformó en una estrategia central para sostenerse en la carrera: desde actividades donde se buscaba conformar la identidad del grupo<sup>18</sup> hasta aquellas que promovían la construcción colectiva<sup>19</sup> del conocimiento. En todo momento, el ensayo y la prueba de estrategias marcaron el devenir del proceso pedagógico con una clara intención de generar espacios que democratizasen el acceso a la educación.

En este contexto, consideramos que, como grupo autorreflexivo, potenciamos la capacidad decisoria, al vernos impulsados a tener que actuar en la contingencia. Situación que nos desafió para seguir construyéndonos como profesionales del currículum.

En este sentido recuperamos las palabras de Zoppi (1984):

[...] tenemos que crecer, si queremos arribar a eso que pretendemos que sea al mismo tiempo una mayor madurez profesional que nos dignifique y que nos gratifique como

---

<sup>17</sup> Con aquellos que tenían la posibilidad de conectarse.

<sup>18</sup> Estrategias como, ponerle nombre al grupo que los representase, que cada integrante reflexionara respecto a cuáles son sus intereses y compromiso con la materia, el grupo y su propia formación como docente.

<sup>19</sup> Confección de una “pizarra virtual” como instancia de registro de todo el proceso construido durante la cursada de las asignaturas. Estas eran elaboradas de manera colaborativa entre estudiantes y docentes.

personas y un espacio de reaseguro institucional para la mayor creatividad, la mayor dinamización, la mayor adecuación del currículum a sus circunstancias [...] (p. 9).

### **Nuestros logros en el proyecto de investigación: revalorizar la tarea docente frente a un contexto desvalorizante**

Reconocemos que enseñar es una actividad/trabajo que genera la transformación de sujetos: de los otros y de nosotros. Por eso asumimos junto a Alliaud (2017) esta frase que expresa lo vivido en el primer año de nuestro trabajo docente en este contexto: “Hicimos lo mejor que pudimos con lo que teníamos” (p. 17). Nosotros decíamos “hay que estar ahí, hay que poner el cuerpo, las ganas, las ideas, hay que sostener la educación”.

Enseñar lleva a un cambio continuo, quizá imperceptible a corto plazo; no es simplemente cumplir con las instrucciones/protocolos/prescripciones. Buscamos construir con los estudiantes/alumnos en los encuentros virtuales. Trabajamos, más allá de la distancia, en y desde una perspectiva participativa, no nos atamos a las modas o tips del momento, buscamos, como grupo autorreflexivo, encontrarnos cada quince o veinte días para compartir y pensar críticamente acerca de nuestras experiencias, acerca de cómo nos construimos en ese momento de la historia.

En estos tiempos, sentimos que resurge el discurso vocacionalista, de la entrega, que busca generar una ruptura con la propia profesionalidad construida, en el sentido de que consideramos que ese discurso innatista, agudiza y oculta condiciones laborales más precarizadas. En este contexto nos interrogamos, ¿dónde quedó lo crítico? veíamos cómo se nos esfumaba, se desvanecía, pero en otros, intentamos animarnos, entusiasrnos para continuar buscando, ahora desde lo virtual, la emancipación, la crítica, la transformación. Afloraron preguntas como: ¿Es posible? ¿Cómo se configura nuestro trabajo docente en estas circunstancias? ¿Cómo esta situación colabora en la construcción de nuestra identidad?

Nos cuestionamos las posibilidades de desarrollar un proceso que nos permitiese discutir la propia realidad social, educativa e ideológica que impregna nuestro trabajo. Sabemos que las condiciones materiales no son propiciatorias de experiencias colectivas en red, pues como veníamos planteando, el control, el individualismo, la falta de recursos, todo ello exacerbado en estos tiempos, condiciona las posibilidades de reflexión colectiva. Pero, a pesar de ello, asumimos nuestra actividad docente desde la reflexión crítica, en tanto proceso político, reconociendo que la ideología da forma a la reflexión y esta a su vez da forma a la ideología.

Entendemos que el proceso autorreflexivo busca no solo la emancipación, sino la revalorización, el empoderamiento social, la organización deliberada y consciente, como parte de una lucha política hacia la emancipación de lo irracional, lo injusto y lo insatisfactorio. Pero a su vez advertimos que aún es una deuda pendiente en nuestro quehacer, que tenemos que seguir trabajando para ahondar en hacer praxis educativa, acción reflexionada acerca de nuestro quehacer docente en la que construimos nuevos conocimientos.

Entre los conocimientos logrados, una de las primeras barreras fue superar el shock que generó la pandemia en cada uno de nosotros, y junto a ello, reconocer y enfrentar nuestros propios condicionamientos ideológicos. A partir de allí, el diálogo se transformó en una herramienta vital, favoreciendo la creación de nuevas formas de comunicación y escucha. De esta manera, por un lado, fortalecimos vínculos, ya que las instancias de intercambios a través de la tecnología, nos permitieron estar cerca del otro, sentirnos acompañados a pesar de la distancia geográfica de los integrantes del equipo. Pero por el otro, también debemos reconocer que algunos compañeros, por las mismas situaciones que detallamos en párrafos anteriores, no se pudieron sostener. Aquellos que pudimos continuar con estos encuentros, desarrollamos fuertemente el trabajo en grupo, la

reflexión colectiva sobre los procesos vividos, lo que favoreció la formación de cada uno de los que participamos en este proyecto de investigación.

Vemos que, en nuestra actividad docente, hay indicios de autorreflexión potenciadores de estos procesos colaborativos y observamos también que nuestra intencionalidad, como colectivo de educadores, es construir un empoderamiento social. En esta práctica de investigación-acción buscamos pensarnos desde ese proceso de concientización. Sospechamos que, si no asumimos sistemáticamente hacer praxis, la misma puede quedar debilitada en prácticas tecnicistas del momento. Sentimos con fuerza que, para construirnos desde esta perspectiva, hay que estar ahí, en el vínculo intenso y complejo con los otros, compartiendo un nosotros colectivo, cuerpo a cuerpo, idea a idea.

Queremos también rescatar algunos interrogantes que nos hacemos al respecto: ¿Cuál es la relación entre nuestro trabajo docente y la/s pedagogía/s crítica/s? ¿Cómo vivimos la formación desde las perspectivas sociocríticas en estos tiempos de educación? ¿Qué de eso que vivimos nos configura como docentes en nuestro trabajo de enseñar?

Cabe destacar que, en este trabajo de autorreflexión, se abordaron aquellos temas vivenciados, que fueron parte de nuestras reflexiones y del proceso construido. En este sentido, por ejemplo, no se trataron las experiencias educativas que desarrollaron organizaciones sociales, que reconocemos, fueron muy significativas y bien importantes, por lo que merecen una mayor profundización en futuras investigaciones.

Consideramos que el desafío hoy, es pensar en la configuración de nuestro trabajo docente y la investigación educativa relacionada con la intencionalidad del pensamiento socio-crítico. Entendemos que este trabajo permitió la construcción de formas de pensar la investigación acción a través de la escritura individual, colectiva, el registro, el reconocimiento de las

diversas voces y experiencias. Consideramos que esto puede constituirse en un aporte significativo para pensar la IAP en relación con el uso de las tecnologías y los nuevos tiempos que nos atraviesan como investigadores y educadores.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós, 1ª Edición.
- Apple, M. (2000). Teoría crítica y educación. Miño y Dávila.
- Carr W. y Kemmis S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca.
- Celman, S. (1998). La evaluación democrática. Remando contra la corriente. Revista Voces, VIII (5), 15-32.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2008). Relatos de Experiencias e Investigación Narrativa. En J.Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer y N. Pérez de Lara (Ed.) Déjame que te cuente. Ensayos Sobre Narrativa y Educación (11-59). Laertes, 1ª Edición.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? . Perfiles Educativos, tercera época, XXVIII, (11), 7-36.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Primera Edición.
- Frigerio G. (2018, 1 de marzo) (Entrevista a Graciela Frigerio). Según Graciela Frigerio, antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y F. Angulo Rasco (Ed.). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica (95-118). Akal.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Anthropos.
- Sirvent M. T. y Rigal L. (2012). Investigación Acción Participativa. Proyecto Páramo Andino.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens.
- Wenger, E. (2015). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.
- Zoppi, A. M. (1998). La construcción de la profesionalidad docente. Investigación: Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares PROINC. Universidad Nacional de Jujuy.
- Zoppi, A. M. (1984). Curriculum y profesionalidad docente. Material inédito. [www.anamariazoppi.com.ar](http://www.anamariazoppi.com.ar).