

Contextos, innovaciones y temporalidades. Prácticas docentes en pandemia

Contexts, innovations and temporalities. Teaching practices in a pandemic

Darío G. MARTÍNEZ*

Paula MORABES**

RESUMEN

En marzo de 2020, la pandemia causada por el Covid-19 exigió un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio para evitar el colapso del sistema de salud argentino. Toda la vida social estuvo afectada por esta situación y se reformularon todas las actividades cotidianas. Aquí nos proponemos analizar las prácticas que llevaron a cabo los actores de las instituciones educativas en distritos dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires. Durante todo el ciclo lectivo de 2020, estas instituciones funcionaron con prácticas de educación a distancia para la continuidad pedagógica. Para el análisis utilizamos herramientas teóricas tales como apropiaciones, redes socio-técnicas, tecnicidades e innovaciones tecnológicas, entre otras. La recolección de información se hizo a partir de entrevistas etnográficas a agentes educativos y de la observación de sus planificaciones escolares y materiales didácticos. Los ejes para el análisis fueron los siguientes: trabajo docente; saberes y experiencias; presencialidad / virtualidad. De esa manera, se indaga en las continuidades y las innovaciones que los docentes realizaron para garantizar el año escolar. Así se identificaron los diferentes contextos de prácticas docentes, junto con las innovaciones que implementaron y las temporalidades que vivenciaron. Por otra parte, se esboza una propuesta de análisis para las tecnicidades y las innovaciones que ocurren en escenarios educativos institucionales.

Palabras clave: comunicación; educación; pandemia; saberes; instituciones educativas.

ABSTRACT

In March 2020, the Covid-19 pandemic forced the implementation of a Preventive and Mandatory Social Isolation in Argentina to prevent the collapse of the health system. This measure had a significant impact on social life, which led to the reformulation of daily activities. The present study aims at analyzing the practices conducted by educational institutions in

* Investigador asistente de CONICET. Centro de Comunicación, Educación y Discurso. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Contacto: dariogmartinez@gmail.com

** Investigadora categoría 1. Directora del Centro de Comunicación, Educación y Discurso. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Contacto: pmorabes@gmail.com

districts within the Buenos Aires Metropolitan Area, during the 2020 school year, to ensure pedagogical continuity, which included distance education practices. The study used theoretical tools such as appropriations, socio-technical networks, technicalities, and technological innovations, among others. The information was collected through ethnographic interviews with educational agents, school plans, and the observation of teaching materials. The analysis focused on the teaching work, knowledge and experiences, and face-to-face/virtual lessons. The study aimed at investigating the continuities and innovations that teachers made to guarantee the school year, and it identified the different contexts of teaching practices, the innovations implemented, and the temporalities experienced. Additionally, the study proposes an analysis of the technicalities and innovations developed in institutional educational contexts.

Key words: communication; education; pandemic; knowledge; educational institutions.

Introducción

La pandemia del Covid-19 exigió un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), tal como se lo denominó en la Argentina, para evitar el estallido de todo el sistema de salud. La vida en común se vio afectada por este contexto, con escenas de profunda incertidumbre y reformulación de toda la cotidianidad. Las instituciones educativas, en todos sus niveles y modalidades, atravesaron una reestructuración inédita para garantizar la continuidad pedagógica.¹ Las prácticas de gestión, las dinámicas vinculares y las estrategias de enseñanza de las instituciones se adaptaron a la intermediación de dispositivos tecnológicos y a la confección de protocolos que garantizaran las condiciones sanitarias. Todo este proceso se realizó en un lapso de tiempo relativamente corto, con diferentes alcances según los contextos geográficos, los equipamientos técnicos-informáticos (institucionales y personales) y las disposiciones subjetivas (manejos y apropiaciones) de los agentes para sobrellevar este nuevo escenario.

Las desigualdades existentes se exacerbaban en la pandemia y muchas de ellas todavía persisten en amplios sectores de la sociedad argentina. Las iniciativas del Estado (nacional, provincial y municipal) buscaron garantizar la salud pública, junto con la asistencia económica a sectores vulnerables de la sociedad que subsistían gracias a las tareas realizadas en la economía popular. También se transfirieron aportes económicos a empresas que suspendieron provisoriamente su producción y abonaron los sueldos de sus trabajadores y trabajadoras. La articulación de estas políticas estatales redujo el impacto inicial del ASPO, aunque no mitigó las desigualdades anteriores ni las ocasionadas por la pandemia. Aun así, es preciso señalar el positivo robustecimiento de todo el sistema de salud y la campaña de vacunación en todo el territorio nacional. Este contexto tuvo características especiales en el interior de las escuelas, con algunos rasgos que identifican líneas de continuidad con prácticas previas al ASPO como otras inéditas gestionadas durante su etapa más rigurosa.

En este trabajo se problematizan las múltiples prácticas que realizaron los docentes para garantizar la continuidad educativa en instituciones educativas de algunos distritos de la provincia de Buenos Aires dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La

¹ Este artículo se enmarca en el Proyecto de investigación denominado "Articulaciones estratégicas entre comunicación/ educación: producción de saberes, innovaciones tecnológicas y políticas públicas en ámbitos educativos". Una versión sintetizada fue presentada en el "XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC) La Comunicación como Bien Público Global: Nuevos lenguajes críticos y debates hacia el porvenir", Buenos Aires, Argentina, 26 al 30 de septiembre de 2022.

virtualización de las tareas reformuló las estrategias de enseñanza, alteró las condiciones de trabajo, provocó la necesidad de crear alternativas de vinculación con todos los grupos de estudiantes que coordinaban; además sobrecargó las tareas en el ámbito familiar de las docentes y los docentes. Las preguntas que nos formulamos fueron las siguientes: ¿cómo se modificó la tarea docente, de planificación de acciones pedagógicas y de vinculación con los grupos de estudiantes? ¿Qué experiencias y saberes se pusieron en acto en este contexto de virtualización de sus prácticas? ¿Cuáles innovaciones implementaron los docentes y las docentes? ¿Qué múltiples temporalidades se activaron durante el aislamiento?

El objetivo de este artículo consiste en comprender las continuidades y las innovaciones desplegadas en la actividad pedagógica, durante el primer año del ASPO. Para ello relevamos las experiencias y las prácticas docentes de enseñanza en distritos de la zona del AMBA de la Argentina en el marco de la suspensión de la presencialidad escolar.

El texto se organiza con una breve descripción de los aportes conceptuales para nuestra problematización. Luego, se presentan las elecciones metodológicas para la recolección y la sistematización de la información relevada. Así fue cómo se llegó a diseñar tres ejes de análisis: saberes y experiencias; innovaciones; temporalidades. A partir de esas interrelaciones, esbozamos una propuesta de análisis metodológico para reflexionar en torno de las tecnicidades y las innovaciones en los escenarios educativos institucionales. Finalmente, se presentan algunas conclusiones provisorias a partir de los análisis realizados.

Mediaciones tecnológicas y dispositivos

El ASPO repuso en un lugar preponderante a la educación a distancia. En ese sentido, se reactualizaron discusiones a partir de la emergencia de dispositivos tecnológicos. El campo de comunicación/ educación (Huergo, 2001) tiene un vasto recorrido en cuestiones que atañen a la educación a distancia y a la producción de medios educativos. Desde las campañas de enseñanza de lectura y escritura para adultos en los periódicos de Buenos Aires (Rodríguez, 1997), la experiencia de Radio Sutatenza en Colombia, las radios mineras bolivianas, en la etapa fundacional del campo –durante el desarrollismo– las propuestas de educación a distancia se planteaban como horizontes estratégicos para los países periféricos (Mattelart, 1993; Huergo, 2005). Algunas de estas propuestas, sobre todo la televisión educativa, estuvieron prácticamente orientadas a los sectores rurales de América Latina, y, según sostienen algunos autores, con la intencionalidad subrepticia de erradicar los focos de insurgencia política como así también de instalar una dependencia económica respecto de los países centrales (Mattelart y Mattelart, 1997). El contexto de la Revolución Cubana era un llamado de atención para los países centrales, como los Estados Unidos, de allí que buscaran estrategias para contrarrestar su incidencia en Latinoamérica (Mattelart, 1993).

Las características de los contextos geográficos latinoamericanos tenían a la distancia como un condicionante para llegar a todos los sectores de la sociedad. Así fue como empezaron a plantearse un tejido de iniciativas de intervención política (Morabes, 2008; Morabes y Martínez, 2019) que se articularon en torno de trayectorias prácticas de comunicación/ educación. Tuvieron como uno de sus destinatarios principales a las personas adultas de sectores populares para promover instancias de participación política a través de sus organizaciones (Kaplún, 2002). Además, tampoco estuvieron exentas las discusiones por los dispositivos y sus posibilidades comunicacionales y educativas (Prieto y Gutiérrez, 2007), junto con una preocupación por obtener vínculos intersubjetivos significativos para las personas (Prieto, 2004).

Así la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser instrumental para convertirse en estructural, lo que remite a la emergencia de nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras (Martín-Barbero, 2009). Se reorganizan, de esta manera, los saberes, los referentes y las

referencias que operan en las instituciones educativas. Los mecanismos de legitimación de estos se modifican a partir de las irrupciones de las tecnologías, que instauran temporalidades, provocan deslocalizaciones y apropiaciones sociales que generan otros usos que son diferentes a aquellos pensados originalmente cuando se construyó el dispositivo tecnológico.

En otro plano de análisis se sumó la apropiación como una categoría problematizadora de las tecnologías en educación. La apropiación consiste en tomar algo significativo y hacerlo propio, incorporarlo a la cotidianidad, que en numerosas ocasiones difiere de las circunstancias originales (Thompson, 1988). Esta perspectiva amplificó un conjunto de investigaciones que transitó las apropiaciones tecnológicas en contextos y en las prácticas educativas (Crovi Druetta, 2013; Benítez Larghi, 2013). Si bien interrogarse por la articulación entre tecnologías y educación tiene una larga tradición en comunicación y educación, la profusión de dispositivos y la reconversión del capitalismo postindustrial (Caffentzis, 2020) ensanchó y diversificó las estrategias de análisis.

Las sociedades están constituidas tecnológicamente, de la misma forma que las tecnologías son sociales (Thomas y Buch, 2013). En este sentido, los alcances culturales de las tecnologías son dimensiones que trascienden aspectos estrictamente productivos para dar lugar a interrogarse por las significaciones que los sujetos despliegan cuando entran en relación en una red sociotécnica. Aquí también es posible señalar que una forma de organización es también una tecnología desplegada. Por lo tanto, resulta estéril sugerir la separación entre tecnología y sociedad, como si se tratara de ámbitos divergentes. Ambas deben ser analizadas en sus relaciones específicas y en las tensiones que se generan en las articulaciones que despliegan.

La perspectiva de la sociología de la tecnología aportó dimensiones de análisis a nuestro campo. Aquí recuperamos a la innovación tecnológica como una categoría analítica más para reflexionar acerca de las problemáticas en contextos institucionales y de las prácticas educativas. La innovación “se estructura alrededor de la introducción de un nuevo elemento, un artefacto, una funcionalidad, un servicio; y su éxito reposa en el número de las entidades (recursos, habilidades, etc.) que les son articulados” (Goulet y Vinck, 2013: 15). En ese proceso, la introducción de elementos nuevos se articula y rearticula con los existentes, pero donde el proceso innovador no elimina totalmente la presencia de las prácticas anteriores a su introducción (Goulet, Aulagnier y Hubert, 2020).

Estrategias metodológicas

La investigación que sustenta este artículo tuvo una impronta cualitativa. En ese sentido, se apunta a reponer el sentido que los actores sociales les imprimen a sus acciones (Geertz, 2003), de qué manera describen sus prácticas y qué evaluaciones realizan de cada una de ellas. La entrevista etnográfica (Guber, 2001; Restrepo, 2016) fue la técnica utilizada para la recolección de información.

El trabajo de campo se desarrolló intensamente durante los meses de noviembre y diciembre de 2020. Durante ese período de tiempo, los docentes y las docentes entrevistadas pasaron todo el ciclo lectivo en ASPO, sosteniendo la continuidad pedagógica con diversos recursos. Las entrevistas se realizaron a distancia, utilizando diversas plataformas de videollamadas, para respetar los protocolos establecidos por las autoridades sanitarias nacionales y provinciales. Cabe destacar que la campaña de vacunación para el personal docente, en los distritos donde residen nuestras personas entrevistadas, comenzó en los meses de febrero y marzo de 2021. Nuestra intención consistió en relevar la voz de los actores en el contexto de aislamiento más férreo en la zona del AMBA y cuando toda su práctica docente la realizaron en marco de protocolos de educación a distancia.

Un criterio de selección de los informantes respondió a que tuvieran experiencia en las actividades docente en diversas instituciones educativas y que hubieran estado al frente de los grupos de estudiantes, en los días previos al ASPO, a los que luego debieron contactar virtualmente. Es decir, evitamos seleccionar a docentes que tomaron horas como suplentes luego de decretado el aislamiento. Además, se privilegió que tuvieran sus domicilios en municipios de la provincia de Buenos Aires localizados en el AMBA. Para esta línea específica realizamos entrevistas en profundidad a 10 profesores y preceptoras² de la ciudad de La Plata, Berisso y Quilmes en Argentina. Fueron docentes que trabajaron en el nivel secundario y superior y en las modalidades de educación de jóvenes y adultos.

Los ejes de las entrevistas fueron los siguientes: trabajo docente en pandemia; saberes y experiencias; presencialidad/ virtualidad. Como información complementaria a las entrevistas, registramos las planificaciones y las actividades que diseñaron las personas entrevistadas para sostener la continuidad pedagógica en las instituciones educativas. Estas nos permitieron su acceso, como así también a los Classroom de Google y a los materiales que diseñaron para enviar por mail o WhatsApp a sus estudiantes.

Para la recolección de datos se partió del método comparativo constante cuyo objetivo radica en la formulación de teoría fundada de las informaciones obtenidas en el campo material (Glaser y Strauss, 1967). Se trata de una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, donde la recolección de datos y el análisis guardan una estrecha relación (Strauss y Corbin, 2002). Como las posibilidades de comparación son infinitas, la selección de los materiales deberá estar de acuerdo con los fines teóricos preestablecidos. Así se interpretan los datos que se conceptualizan en el proceso de construcción de conocimiento, al vincular los emergentes reconocidos en el campo con la teoría, y provee el marco para una acción potencial en el ámbito de lo social (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Así, teorizar es una actividad compleja que implica concebir ideas, además de formularlas dentro de un esquema lógico y analizar sus implicancias por las decisiones adoptadas por parte del investigador/a en el proceso de investigación que realizó (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

Los resultados provisorios de este artículo fueron organizados a partir de los ejes relevados en la sistematización de las entrevistas. Estos fueron organizados, para ensanchar la problematización, en saberes y experiencias, las innovaciones, las temporalidades y, finalmente, en una propuesta metodológica surgida del trabajo de campo.

Saberes y experiencias

La interrupción de la presencialidad escolar tensionó los saberes y las experiencias que tenían los docentes y las docentes. La preocupación por afrontar un escenario educativo en contexto de ASPO también implicó reordenamientos de carácter administrativo y de gestión de las instituciones. Con tan solo una semana de iniciado el ciclo lectivo 2020, directivos, preceptores y docentes afrontaron un escenario inédito donde llevar a cabo sus tareas cotidianas. Los niveles de responsabilidad variaron de acuerdo con los roles que desempeñaban hasta el momento.

² En la Argentina, el preceptor/a es quien se encarga de las tareas relacionadas con la gestión administrativa de los registros institucionales de los estudiantes secundarios, como el armado de legajos con las asistencias, las notas y las actas disciplinarias, entre otras. Además, tiene contacto con las familias de los estudiantes y funciona de nexo entre docentes y equipos directivos. Cabe destacar que coordina una o dos divisiones de estudiantes por escuela. En otros países, se conoce a esta figura con el nombre bedel, celador o laboratorista.

El personal directivo (directores, directoras, secretarías, jefes de áreas) programó reuniones para rediseñar la continuidad pedagógica de todos los cursos, gestionar la coordinación de cargos docentes y articular las políticas provenientes de las diversas esferas estatales. Los preceptores y las preceptoras comenzaron con la tarea de armar y depurar los registros de sus cursos, verificar los contactos telefónicos de las familias y ser intermediarios entre docentes y estudiantes. Los docentes y las docentes reformularon todas sus planificaciones de clases y diseñaron materiales para dictar clases a distancia. Estas son algunas de las prácticas más recurrentes que describieron las personas entrevistadas para esas semanas de marzo de 2020. También ocurrió que varios de los instrumentos administrativos, como por ejemplo los legajos de los estudiantes, fueron trasladados a domicilios particulares de directivos y preceptores para garantizar los vínculos con las familias de los estudiantes. Allí se guardaba la información de contacto que permitió avisar cómo se desarrollaría la continuidad pedagógica de cada institución.

Las entrevistas realizadas mostraron situaciones de profunda incertidumbre en un escenario inédito. Sin embargo, pudimos reconocer tres contextos de prácticas con particularidades recurrentes en la continuidad pedagógica en ASPO. El primero aconteció con el contacto entre los actores educativos y las familias de los estudiantes, para informarles cómo desarrollarían sus tareas. Esto se hizo a partir de WhatsApp, en casi todos los casos, gracias a la información de los registros de matrícula que contaban el personal directivo y el cuerpo de preceptores. Todas estas personas pusieron a disposición sus celulares personales para que se estableciera un canal directo. Por ejemplo, una madre, un padre o un/a estudiante tenía el número de teléfono celular de su preceptor/a, profesor/a, director/a y mandarle un mensaje o audio de WhatsApp.

El segundo contexto involucró la exploración, el estudio y el ensayo con herramientas tecnológicas que contribuyera a una mediación pedagógica de las diferentes asignaturas. Aquí fue posible identificar dos momentos diferentes pero complementarios. Uno consistió en la experimentación con diversas plataformas para videollamadas, como Zoom o Meets de Google, que eran desconocidas hasta el momento para docentes y estudiantes. Tampoco tenían en claro cómo podían apropiarse para una clase. El otro contempló un grado distintivo exploración de herramientas digitales en lo relativo a la preparación de materiales y contenidos de clase. En especial, se trató de sumergirse en las facilidades ofrecidas por el Classroom de Google para alojar materiales y la interacción entre docentes y estudiantes. Dentro de este contexto hubo docentes que exploraron, las herramientas de pizarras digitales (Jamboard, Padlet), presentaciones e infografías (Canva, Geniality) en sus versiones de uso libre. Aquí también es donde se pudo hallar la mayor desigualdad entre instituciones privadas y públicas. Las escuelas privadas gestionaron sus propias plataformas educativas, a partir del trabajo de los docentes de informática, y también pagaron los servicios premium de Zoom o de Google (en este caso accedieron a una cuenta en G Suite). Por su parte, los docentes y las docentes de las escuelas públicas realizaron todas sus prácticas a partir de las versiones gratuitas, que implicaba una mayor demanda de datos de conectividad o bien lo hacían con inestabilidad en su conexión. Dentro de un panorama más amplio, esta misma diferencia entre los modos de gestionar de las instituciones privadas y las públicas fue concordante con los informes realizados por el Ministerio de Educación de la Nación.³

El tercer contexto mostró una estabilización y, al mismo tiempo, de variación de los saberes y las experiencias, respecto de las apropiaciones realizadas de las herramientas digitales. Se consolidó una dinámica de vínculos con estudiantes, se resignificaron contenidos y diseñaron propuestas de evaluación a distancia. La puesta en marcha de los encuentros sincrónicos,

³ Nos referimos al informe de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Allí se detallan los resultados de consultas que se hicieron a docentes, directivos y familias de todo el país. Se lo puede encontrar en: <https://bit.ly/EvContinuidad>. Sitio consultado en mayo de 2023.

mediante videollamadas, y los asincrónicos, con materiales alojados en Classroom o enviados por WhatsApp, trazaron líneas de continuidad de las prácticas escolares. Sin embargo, una vez que esto se estabilizó, principalmente los docentes y las docentes de escuelas públicas fueron atendiendo las heterogeneidades que se les presentaban en cada grupo de estudiantes y cada lugar donde trabajaban. Lograron combinar la apropiación simultánea de herramientas, de acuerdo con las condiciones tecnológicas, económicas y culturales de sus estudiantes. Por ejemplo, ante un mismo grupo de estudiantes podían converger diferentes canales de interacción para el envío de tareas o de presentación de materiales educativos. En cierta forma, se trató como si la experimentación de herramientas digitales ensanchara sus experiencias y sobre ese umbral comprendieron que la heterogeneidad era necesaria para la continuidad pedagógica, aunque como lo veremos, eso fuera desgastante para ellos.

Esta descripción de los contextos obedece a los fines del análisis. Solo queremos marcar las recurrencias visibles que hallamos durante el trabajo de campo. En ciertos casos, los tres aparecieron combinados específicamente. Algunas preceptoras señalaron que, durante una videollamada, para ciertas materias se pusieron a realizar las mismas tareas que los estudiantes y las estudiantes. De esa manera, reforzaron el vínculo con el grupo y además colaboraron con el docente o la docente para que esa división realizara el trabajo encomendado. También fueron posibles los aprendizajes basados en proyectos donde varios profesores trabajaron en conjunto y cada uno desde su perspectiva aportó contenidos para ese grupo de estudiantes. O bien improvisaron un rap en un encuentro sincrónico por Meet en las clases de educación artística, junto con el docente o la docente, para sostener el vínculo y generar dinámicas de sociabilidad en el grupo de estudiantes.

Las innovaciones

Tal como se presentó, la innovación se estructura alrededor de la introducción de un nuevo elemento, artefacto, funcionalidad o un servicio. Su éxito reposa en el número de adoptantes y en la importancia de las entidades que articula. Otras posiciones respecto de la innovación también sugieren que se producen a partir de la sustracción de un elemento o funcionalidad (Goulet y Vinck, 2013). La sociología de la tecnología, junto con la economía del conocimiento, entre otras perspectivas, aporta estrategias de problematización en torno de la innovación. En ese sentido, podemos agregar que los procesos de innovación acontecen tanto a partir de la incorporación o de la sustracción de elementos, funcionalidades o servicios. Sin pretender resolver esta discusión buscamos sostener esta tensión problematizadora para describir algunos de los procesos de innovación que directivos, preceptores y docentes realizaron durante el ASPO.

A partir de las tecnicidades (Martín-Barbero, 2009) que disponían, directivos y docentes incorporaron un canal de comunicación con las familias y los grupos de estudiantes. Se trató de WhatsApp como un elemento que ya estaba lo suficientemente extendido en los usos cotidianos. Dentro de los contextos institucionales educativos, los testimonios relevados indicaron que ya era frecuente la comunicación interna de la gestión diaria a partir de los grupos de WhatsApp entre directivos y docentes. Algo similar ocurría entre preceptores y estudiantes, quienes ya tenían sus grupos para informarles de cuestiones que los involucraban: por ejemplo, la ausencia de un docente y su entrada a la escuela en un horario más tarde. A esto se debe agregar que también era frecuente que los estudiantes tuvieran sus propios grupos de WhatsApp de la división a la que concurrían.

Las innovaciones se dieron a partir de las nuevas redes y articulaciones que se trazaron a partir del teléfono celular y el WhatsApp. Aquello que era para articular entre pares o semejantes, pasó a ensamblar nuevas subjetividades que cumplían diferentes roles en las dinámicas escolares. Las interacciones relevadas más frecuentes fueron las siguientes:

- Docentes o preceptores ingresaron en grupos de WhatsApp que ya tenían los estudiantes de sus cursos y, en algunos casos, se presentaban ante ellos porque era la primera vez que se encontraban.
- Preceptores que enviaron mensajes a las familias para consultar por situaciones particulares o para recordar la entrega de tareas.
- Docentes que mandaron tareas a los grupos de estudiantes o recordatorios particulares a una familia de un estudiante del que no tenían novedades.
- Estudiantes que mandaban la tarea o consultas por mensajes privados al docente en cuestión.
- Madres que preguntaban cómo resolver la tarea o bien que informaban que sus hijos ya la habían resuelto.
- Grupos de docentes, junto con la preceptora de una división, para describir la dinámica del grupo en cuestión o atender algún caso particular de un estudiante.

La conformación de estas redes sociotécnicas (Latour, 2008) ocurrieron a partir de una herramienta extendida en la mayoría de los ámbitos cotidianos: el WhatsApp. Aquí lo innovador fue entramar todas las interrelaciones escolares, en mayor medida, a partir de esta aplicación tecnológica. Es decir, reubicarla dentro de las gramáticas de los contextos institucionales educativos y sus prácticas de enseñanza. Así se produjo una resignificación de tecnología (Thomas, 2013) que implicó una reutilización creativa, una reasignación de sentido de esa tecnología y de su medio de aplicación. Una de las cuestiones para considerar en el análisis se encuentra en la apropiación extendida del WhatsApp en diversos grupos sociales, sobre todo por el bajo consumo de datos.

Otra red sociotécnica se estructuró en torno del Classroom. Con disparidad, algunos docentes lograron instalarla para la continuidad pedagógica con sus cursos. Solo pudieron hacerlo de manera frecuente con las familias de sectores medios que tenían acceso a una conexión estable a Internet, además de un dispositivo para las visualizaciones de las interfaces. Algo similar ocurrió en las instituciones educativas privadas porque diseñaron sus propias plataformas o bien porque costearon los servicios de G Suite de Google.

Las entrevistas a docentes de las escuelas públicas indicaron que el Classroom fue utilizado en casos puntuales. Sólo algunos grupos de estudiantes podían acceder a los materiales subidos al aula del Classroom o que incluso que supieran cómo descargar y adjuntar las tareas solicitadas por el docente. Si bien esta plataforma colaboró para que los docentes y las docentes tuvieran una mejor planificación de sus actividades, tuvo un alcance dispar respecto de sus estudiantes. Muchos jóvenes estaban poco habituados a la utilización del correo electrónico, otros decían que no tenían una cuenta de e-mail a pesar de tener un celular propio al que le descargaban aplicaciones para su uso frecuente. Aquellos docentes que comenzaron a implementar Classroom lo mantuvieron como un organizador de sus planificaciones y repositorio donde alojaban materiales pedagógicos (PDF, presentaciones, videos, etc.). Comprobaron que sus grupos tenían acceso inestable a una conexión a Internet, cuestión necesaria para acceder al Classroom y que, cuando finalmente lo hacían, se les dificultaba la navegación o le consumían todos los datos de su abono prepago de telefonía celular. Algo similar ocurría cuando proponían realizar encuentros sincrónicos mediante Zoom o Meet. Además, en algunas familias solo contaban con un teléfono celular para varios integrantes, lo que también complejizaba la conexión sincrónica.

Aquellos docentes que se enfrentaron a estas situaciones, con esos casos particulares, inclinaron todas las interacciones a partir de los grupos de WhatsApp. De esa manera, el estudiante o algún integrante de su familia podía acercarse hasta un lugar con wifi gratuito (una dependencia municipal, un comercio o la casa de un conocido, etc.) y descargaban todos los mensajes con las tareas escolares. En ese momento, recibían los PDF, las fotos, links o capturas de pantalla que todos los profesores y profesoras enviaban para estudiar y realizar tareas. Esa combinación y redundancia de archivos se debía a que no todos los entornos familiares contaban con dispositivos que leyeran distintos archivos y también porque era poco frecuente este intercambio de archivos. Sí estaban habituados al envío de fotos por WhatsApp. Un docente de literatura comentó en la entrevista que una misma tarea la mandaba por mail en PDF, la transcribía como texto, además hacía captura de pantalla de su celular y lo enviaba al grupo de WhatsApp de la división. Esta profusión de una misma tarea, en diversos formatos, le permitía que pudiera ser leída en la mayoría de los dispositivos tecnológicos. También admitía que sus estudiantes le enviaran la resolución de las tareas en cualquiera de las variantes: foto de la hoja de la carpeta con las respuestas, escritas por mensaje privado de WhatsApp, en PDF a su celular o al mail, entre otras posibilidades.

Las innovaciones para la continuidad pedagógica tuvieron una vinculación con la apropiación de una herramienta tecnológica de uso cotidiano, que fue ubicada en un registro de escolaridad. Esto permitió una pronta conformación de redes de intercambio de información, de tareas a resolver y de organización de las dinámicas institucionales en ASPO. Algunos referentes quisieron probar con otras herramientas tecnológicas. Se sumergieron en las posibilidades de explorar alternativas, tal es el caso del Classroom, pero cuando atendieron que se ajustaba poco a sus procesos lo resignificaron o descartaron. Las innovaciones se produjeron tanto por la incorporación de nuevos elementos o funcionalidades, como por el descarte de otras herramientas que tendrían mejor funcionalidad pero que no se adaptan a los contextos de aplicación. Esas evaluaciones de alcances y limitaciones también representaron experimentaciones de las apropiaciones que hicieron directivos, docentes y preceptores. Sin caer en determinismos estructurantes, es oportuno mencionar que la densidad y la porosidad de las innovaciones guardan una tensión conflictiva con los grupos sociales que las gestionan, ya sea como diseñadores y ejecutantes como con aquellos que son sus destinatarios.

El ASPO confrontó algunos de los aspectos del discurso liberal (Puiggrós, 1997) de la educación. Nos referimos a la valoración del vínculo intersubjetivo, a las formas de habitar los contextos institucionales educativos, a lo que allí se pone en común y aloja a una multiplicidad de subjetividades. Las entrevistas señalan que eso fue un aspecto que cobró una vital importancia, donde se enfatizó en la relevancia de sostener los procesos formativos, de subjetivación en un sentido amplio, antes que privilegiar perspectivas que enfatizaran la transmisión de contenidos. Una comprensión de estas dimensiones, como también del acercamiento a los contextos cotidiano de los estudiantes y las estudiantes y sus familias, también representó un escenario reflexivo para ciertos docentes.

Las temporalidades

Los testimonios relevados expusieron las temporalidades que atravesaron a las prácticas docentes. Una temporalidad frenética e intensa que se manifestó durante los primeros meses del ASPO. Otra temporalidad laxa, que también convivió por momentos con la anterior, se expresó cuando el ASPO se prolongaba y las instituciones educativas continuaban en un régimen de virtualidad.

La temporalidad intensa fue explícita cuando directivos, docentes y preceptores tuvieron que adaptar sus prácticas a un régimen de virtualización. De acuerdo con la descripción analítica que realizamos, estuvo expresada durante el primer contexto de necesidad de contactarse

entre los equipos de gestión institucional y las familias de los estudiantes y en el segundo contexto de exploración y apropiación de herramientas tecnológicas para sostener la continuidad pedagógica. La instauración de WhatsApp como instrumento de vinculación provocó que docentes y preceptores tuvieran que responder mensajes durante horarios infrecuentes a sus prácticas laborales habituales. Innumerables conversaciones de WhatsApp se agolpaban en los teléfonos estallados de docentes y preceptores, sobre todo. Los estudiantes y sus familias enviaban sus consultas a todo momento. Los motivos para ello pudieron ser varios, algunos obedecieron a que la virtualidad de las acciones escolares alteró a uno de los principales organizadores cotidianos que tenían las familias. Otro respondió que se conectaban cuando tenían disponibilidad de los celulares de las personas adultas o bien cuando accedían a los datos y/o iban a un lugar con wifi abierto.

Esta intensidad se reflejó en los encuentros virtuales con el personal de gestión de las políticas públicas educativas, como también entre directivos de las instituciones escolares y entre pares para diseñar la continuidad pedagógica. El ritmo de trabajo se incrementó en volumen y en celeridad para responder las demandas. Durante nuestras entrevistas, una profesora nos ilustraba su jornada que comenzaba a las 6.00 donde empezaba a responder correos electrónicos, de distinto tipo, y escribir guiones de clase hasta las 9.00 que se despertaban sus tres hijos. Se dedicaba a las tareas de cuidado hasta que regresara su marido del trabajo en una distribuidora comercial de alimentos y ahí compartían la continuidad de las clases sincrónicas de sus hijos que estaban en maternal, nivel inicial y nivel primario. Luego comenzaba con la carga de tareas para sus estudiantes y los encuentros sincrónicos cuando la situación lo ameritaba. Además, en ocasiones, tuvieron reuniones por videollamada con colegas para programar actividades conjuntas a las 23.00. Así lo describía: “Entonces acá no importa si vos tenés la dedicación tarde o vespertina, acá por cualquier hora por cualquier día o cualquier feriado, hábil, no laborable, a veces, me he encontrado trabajando con compañeros así por videollamada a las 11 de la noche (Prof. J.T.)”.

La jornada laboral para sostener la continuidad pedagógica se transformó en una suerte de espiral para docentes, preceptores y equipos directivos. La separación de lo laboral y lo familiar resultó difícil, como la difuminación entre horarios y días laborables y no laborables. Esta temporalidad intensificada también debe ser puesta en relación con la cantidad de estudiantes que docentes y preceptores atienden en total. Las personas entrevistadas atienden en promedio a unos 100 estudiantes cada una, cuando se suman la totalidad de cursos donde dictaron clases. En algunos casos, hay profesores que tienen un total de 300 estudiantes: es decir que son docentes que tienen tantos jóvenes a cargo como la totalidad de matrícula de una escuela mediana. Responder a tantos estudiantes y por varios canales y dispositivos conlleva a una intensificación de las tareas que demandó más tiempo para docentes y preceptores. Lo que en otro momento se respondía en un ámbito escolar con tiempo y espacio relativamente homogéneo, ahora debió responderse en múltiples espacios y tiempos a partir de las solicitudes que numerosos estudiantes le hacían a una misma persona.

En 2020, la gestión de la política educativa provincial diseñó jornadas institucionales virtuales. Todas las instituciones educativas estuvieron abocadas a esas tareas. Las afirmaciones recolectadas en nuestro trabajo de campo indicaron la importante asistencia docente a cada una: “nunca hablamos tanto entre docentes como este año. Y nunca hubo tantas jornadas institucionales con tanta participación como este año” (Prof. V.P.). La necesidad de acordar estrategias incrementó los diálogos entre docentes y directivos, ante una situación inédita como el ASPO. Por otra parte, la participación alta en las jornadas institucionales se debió a la virtualidad de estas reuniones. De acuerdo con el reglamento los docentes debían concurrir a las jornadas institucionales en la escuela donde tenían mayor carga horaria. Las entrevistas indicaron que ocurría que, en condiciones normales, asistían a la escuela más cercana a su domicilio para realizar estas jornadas. Sin embargo, durante el ASPO, los docentes y las

docentes se conectaban a las jornadas institucionales de todas las escuelas en las que tenían horas a cargo. Tal es así que una escuela pequeña llegó a tener 50 docentes conectados en la reunión, cuando en la presencialidad no llegaban a 10.

La temporalidad laxa, que convivió en algunos momentos con la anterior, se manifestó en una suma de actividades que docentes, directivos y preceptores realizaron en circunstancias que hubieran sido imposibles de hacer por fuera del ASPO. Los indicios de las entrevistas señalan que esta temporalidad laxa se instaló cuando los sujetos percibieron la prolongación del aislamiento y la continuidad pedagógica continuaría de manera virtual. En primer lugar, contaron con más tiempo para diseñar sus clases, preparar diferentes materiales y realizar búsquedas de bibliografía y registros audiovisuales. La planificación de las clases siempre estuvo dentro de las tareas docentes, solo que fueron realizadas con un mayor espacio de problematización de las actividades y de estudiar contenidos. En segundo lugar, ya en un plano más personal, las personas entrevistadas hicieron actividades para su bienestar y de ocio, tales como hacer gimnasia y yoga, aprender idiomas, cocinar, armar rompecabezas, mirar series y películas, entre otras.

Un vector para comprender esta temporalidad la encontramos en las trayectorias laborales de las personas entrevistadas. Los docentes y las docentes tienen cargos en varias escuelas, algunos llegan a dar clases en 5 instituciones distintas. Las preceptoras llegan a tener dos cargos como máximo, uno en el turno matutino y otro por la tarde. La excepción está en el personal directivo que, en su mayoría, trabaja en un solo establecimiento. El tiempo de viaje de una escuela a otra es una cuestión con la que, sobre todo, los docentes se enfrentan cotidianamente. Antes del ASPO, las distancias eran considerables para cumplir con las horas de docencia. Los profesores y las profesoras llegaban con el horario sobre el filo para entrar a dar clases en los cursos que tenían asignados. En un día laboral los desplazamientos eran continuos, cuyo tiempo era considerable en especial para quienes utilizaban el transporte público. Por ejemplo, durante una mañana, había docentes que tenían que ingresar en tres escuelas distintas en diversos puntos geográficos.

El sostenimiento del ASPO y la continuidad pedagógica virtual provocó que los docentes y las docentes no tuvieran que invertir sus tiempos en los traslados para trabajar. Ganar “ese tiempo” implicó para muchos la posibilidad de realizar tareas de estudio y planificaciones escolares, como también para su bienestar personal.

Ambas temporalidades, la intensiva y la laxa, se pudieron configurar a partir de las significaciones que las personas entrevistadas hacían cuando describieron sus prácticas. Dedicar el tiempo disponible a tareas de docencia y disponer “tiempo para sí” son manifestaciones que convivieron en el ASPO en profesores, preceptores y personal directivo. Tuvieron más tiempo para preparar las clases y para su bienestar. No fueron contradictorias en sí mismas, colaboraron, tensionaron las prácticas y fueron abrasivas con algunas de las significaciones que los sujetos tenían respecto de la escolarización.

Propuesta de análisis metodológica

Las recurrencias encontradas durante los análisis de los materiales permitieron trazar un esquema para observar las interrelaciones entre contextos, innovaciones y temporalidades. A continuación, presentamos una tabla que sistematiza el trabajo de campo realizado.

Tabla 1. Interrelaciones entre contextos, innovaciones y temporalidades

<i>Contextos</i>	<i>Innovaciones</i>	<i>Temporalidades</i>
1. Contacto y vinculación 2. Exploración de herramientas	Innovación por incorporación	Intensa
3. Estabilización y variación	Innovación por sustracción	Laxa

Fuente: Elaboración propia

A partir de la visualización de la tabla se pueden trazar dos ejes horizontales que aportan puntos de análisis al proceso que venimos describiendo. En el primero, en los contextos de contacto y vinculación y de exploración de herramientas, se producen las innovaciones a partir de la incorporación de un artefacto, un servicio, una función o un dispositivo. Todo ello acontece en el marco de una temporalidad vivida de manera intensa, a partir de la necesidad de vincularse con estudiantes, al mismo tiempo que se indagaba en las potencialidades de las diferentes herramientas tecnológicas. Dentro de este eje horizontal se identifican operaciones que realizaron los actores educativos de manera simultánea, con ritmos frenéticos, al mismo tiempo que buscaban ofrecer contenciones diversas para la multiplicidad de estudiantes y familias con las que se vinculaban.

El restante eje horizontal marca interrelaciones de distinta índole, respecto de las anteriores. En un contexto de estabilización y variación de las prácticas docentes, las innovaciones ocurren por sustracciones de artefactos, dispositivos, funcionalidades o servicios. Es decir, se quita algún rasgo de la innovación para sostener un contexto de prácticas que se estabilizaron en su desarrollo y acontecen en el marco de una temporalidad laxa, con menores urgencias e intensidad respecto de los contextos anteriores. Aquella innovación que pudo servir para una estrategia didáctica particular, en virtud de reconocer la heterogeneidad de los procesos de sus estudiantes, aquí se puede descartar porque no interpeló pedagógicamente a los grupos. Se privilegian otras innovaciones a partir del umbral de la experiencia sostenida por la exploración de las herramientas tecnológicas. Conocer las funcionalidades y ensayar con ellas para producir materiales didácticos les permitió a los docentes un mayor reconocimiento de las tecnicidades que disponían sus estudiantes y de las potencialidades expresivas que se ponían en juego.

Las prácticas docentes en el marco del ASPO señalaron la interrelación entre los contextos, las innovaciones y las temporalidades. Dentro de las recurrencias halladas en el trabajo de campo, se puede ensayar una herramienta de análisis metodológico para reflexionar en torno de las tecnicidades y las innovaciones que se despliegan en los escenarios educativos institucionales.

Conclusiones

Aquí problematizamos los saberes y las experiencias docentes que sostuvieron la continuidad pedagógica durante el ASPO. Describimos tres contextos interrelacionados de prácticas: el primero respondió al contacto y a la vinculación; el segundo estuvo centrado en la exploración de herramientas tecnológicas; el tercero ocurrió a partir de la estabilización de ciertas prácticas y de variación de las mismas según los casos.

Las innovaciones que ensayaron docentes, preceptores y equipos directivos sucedieron por la incorporación de herramientas tecnológicas y nuevas funcionalidades. También analizamos algunas innovaciones que se originaron por el descarte de aquello que resolvería un

contratiempo, pero que los actores verificaron que eso no sucedía para los casos a atender. Las innovaciones ocurrieron tanto por la incorporación de nuevos dispositivos y funcionalidades, y además por el descarte específico que se hizo de ellas.

En el último eje de problematización, describimos dos temporalidades con rasgos contradictorios que convivieron en las prácticas docentes. Una temporalidad intensa se manifestó con la sobrecarga de tareas que realizaron todos los sujetos para garantizar la continuidad pedagógica en ASPO. La segunda temporalidad tuvo rasgos laxos donde los sujetos lograron disponer de más tiempo para la reflexión consciente de sus actividades docentes y también de la posibilidad de disponer de un mayor tiempo para sí, que involucró actividades de estudio y ocio.

Como un aspecto para sostener en futuras investigaciones en comunicación y educación, radica en observar el espesor cultural de las tecnicidades a partir de conjugar los contextos interrelacionados de las prácticas, las características de las innovaciones desplegadas y de las temporalidades vividas por los sujetos.

Referencias bibliográficas

BENÍTEZ LARGHI, Sebastián (2013). “Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad” en Revista Cuestiones de Sociología Nº 9, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 1-3.

CAFFENTZIS, George (2020). *En letras de sangre y fuego. Trabajo, máquinas y crisis del capitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

CROVI DRUETTA, Delia (2013). “Repensar la apropiación desde la cultura digital”, en Morales y Loyola (Eds.) en *Nuevas perspectivas en los estudios en comunicación. La apropiación tecno-mediática* (11-24). Buenos Aires: Imago Mundi.

GEERTZ, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

GOULET, Frédéric y VINCK, Dominique. (2013). “La innovación por sustracción. Contribución a una sociología del desapego”, en *Redes*, Vol. 19 (36), 13-50.

GOULET, Frédéric; AULAGNIER, Alexis, y HUBERT, Matthieu (2020). “Del reemplazo tecnológico al desplazamiento de fronteras. Las alternativas a los agroquímicos en Argentina, Brasil y Francia” en Mombello y Spivak L'Hoste (Eds.), *Naturaleza y conocimientos en tensión. Aportes al debate ambiental desde las ciencias sociales* (279-300). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

GUBER, Rossana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

HUERGO, Jorge (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/ Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

----- (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

KAPLÚN, Mario (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

LATOURETTE, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica y PIOVANI, Juan (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2009). "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en una mediación estructural", en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 10 (Nº1), Universidad de Salamanca, 19-31.

MATTELART, Armand (1993). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Buenos Aires: Fundesco.

MATTELART, Armand y MATTELART, Michelle (1997). *Historia de las teorías de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

MORABES, Paula (2008). "La investigación en Comunicación/ Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo", en *Oficios Terrestres*, Nº 21, Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, 68-79.

MORABES, Paula y MARTÍNEZ, Darío (2019). *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/ educación*. La Plata: Edulp.

PRIETO CASTILLO, Daniel (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.

PRIETO CASTILLO, Daniel y GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (2007). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía.

PUIGGRÓS, Adriana (1997). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.

RESTREPO, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.

RODRÍGUEZ, Lidia (1997). "La educación de adultos en la Argentina" en Puiggrós (Ed.), *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina (177-219)*. Buenos Aires: Galerna.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

THOMAS, Hernán (2013). "Estructuras cerradas versus procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico", en Thomas y Buch (Comps.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología (217-262)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

THOMAS, Hernán y BUCH Alfonso (Comps.) (2013). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

THOMPSON, John B. (1988). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.

Cita sugerida: MARTÍNEZ, Darío G. y MORABES, Paula (2023). "Contextos, innovaciones y temporalidades. Prácticas docentes en pandemia" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 20, 89-102. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 8 de mayo de 2023

Aceptado: 27 de mayo de 2023