



Leguizamón, Griselda

# Hiperproductividad de la enseñanza en tiempos de COVID-19. ¿Qué espacios de reflexión quedarán luego de la pandemia?



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Leguizamón, G. y Carassai, M. (2020). *Hiperproductividad de la enseñanza en tiempos de COVID-19. ¿Qué espacios de reflexión quedarán luego de la pandemia?. Sociales y virtuales*, (7). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3775>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

# Hiperproductividad de la enseñanza en tiempos de COVID-19. ¿Qué espacios de reflexión quedarán luego de la pandemia?

[socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-7-sumario/dossier/hiperproductividad-de-la-ensenanza-en-tiempos-de-covid-19/](https://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-7-sumario/dossier/hiperproductividad-de-la-ensenanza-en-tiempos-de-covid-19/)

por *Griselda Leguizamón*<sup>[1]</sup> y *Mariela Carassa*<sup>[2]</sup>



## Lo que acontece y lo que nos pasa

El conjunto de cambios vertiginosos que se han sucedido desde la pandemia ha modificado el escenario social, económico, político, educativo en términos de salubridad. En educación, la preocupación a partir del aislamiento social obligatorio se centró en el sostenimiento de la “continuidad pedagógica” de cientos de miles de estudiantes a partir del conjunto de instituciones que conforman el sistema educativo.

Pero antes de avanzar, queremos señalar que las reflexiones aquí expresadas no implican abarcar la complejidad de todas las situaciones, que claramente evidencian las condiciones de desigualdad social; sino ofrecer caminos posibles; reflexiones, que nos permitan seguir pensando lo que nos pasó, lo que nos pasa; pero también sobre lo que perdura, lo que permanece y quedó en evidencia por la pandemia.

No se trata entonces de realizar un reduccionismo a partir de la pandemia, sino más bien trascender esta situación, problematizando todo aquello que pudimos pensar y/o registrar en un contexto distinto y excepcional.

De este modo, referiremos especialmente al trabajo docente, que sabemos que en condiciones de presencialidad excede ampliamente el horario escolar, pero que en esta situación de forzada virtualidad se ha profundizado aún más.

La forzada virtualidad nos ha develado una diversidad de situaciones complejas que nos advierten sobre distintas cuestiones naturalizadas e inadvertidas que forman parte de nuestras prácticas, y también nos compromete a reflexionar a les<sup>[3]</sup> docentes, al sistema educativo y a todes, que lo que acontece es<sup>[4]</sup> lo que nos pasa.

## **Les docentes en contextos de pandemia**

---

Les docentes nos hemos enfrentado a un desafío tecnológico compulsivo ocasionado por la pandemia. Además de quedar visibles las brechas tecnológicas entre les estudiantes, también han quedado visibles respecto a les docentes.

Aunque se reconocen los esfuerzos en condiciones de incertidumbre, esta situación expuso las diferencias en el acceso a la tecnología, pero también en la utilización de la tecnología. Brechas digitales y pedagógicas que evidenciaron, más que nunca, esta diversidad y heterogeneidad en los recursos y estrategias; las mediadas por tecnologías o las que ocurren en un aula.

En muchos casos la falta de recursos físicos intentó subsanarse con el rezago de las computadoras de Conectar-Igualdad que quedaban circulando, por supuesto escasas; producto de la interrupción por parte del gobierno anterior de la política de dicho programa.

Podríamos afirmar que en este momento se transparenta como nunca, la falta de una política pública digital que se sostenga en nuestro país (sin cortes ante cambios de gobierno, como con el Programa Conectar-Igualdad en el macrismo), que provea tanto la tecnología como la infraestructura, el soporte y las materialidades necesarias; la capacitación docente y que involucre a todes les actores del sistema educativo.

Esta situación, al mismo tiempo conduce a preguntarnos ¿qué prácticas<sup>[5]</sup> pedagógicas son esperables en estas condiciones operativas? ¿Qué condiciones de funcionamiento institucional han modificado estas prácticas?

En este artículo, no se desconoce la complejidad que el acceso y la conectividad acarrearán en el uso de las tecnologías para los estudiantes. No podemos olvidar que las oportunidades de acceso y de utilización analítica de nuevos dispositivos y plataformas juegan un papel muy importante en la inclusión social y en el ejercicio de la ciudadanía (Lugo e Ithurburu, 2019). No obstante, en este caso se desarrollarán únicamente las problemáticas vinculadas con les docentes y la enseñanza.

## **Educación a la vista y sin distancia**

---

Mediaciones tecnológicas como WhatsApp, Zoom, Jitsi, Facebook, YouTube, Classroom, Google Meet y distintas plataformas educativas virtuales, han sido los temas que ocuparon el escenario de las discusiones sobre qué debemos hacer, cómo lo debemos hacer, con qué frecuencia, con qué tipo de evaluación; como así también, si se acreditarán o no los saberes durante la pandemia o cómo será el resultado de estos disímiles procesos de enseñanza y de aprendizaje cuando este aislamiento termine.

Una de las propuestas que ha aparecido de forma recurrente en los debates, ha sido la importancia de registrar <sup>[6]</sup> lo que hacemos como docentes, de acumular evidencia e información. Una posibilidad muy valiosa para detenernos a pensar y repensarnos en un mundo fugaz que ya se encuentra mediado por las tecnologías.

La demanda de esta situación excedió ampliamente no sólo la carga horaria habitual que tenían los docentes, sino también la ampliación excesiva de canales de comunicación, que se diversificaron y se materializaron de forma compleja y vertiginosa invadiendo lo doméstico, hibridando lo personal y lo profesional.

Muchas preguntas surgen a partir de este planteo. ¿En qué espacio pensar nuestras prácticas? ¿Qué nos permite reflexionar como docentes esta situación de pandemia? ¿Qué legados/aprendizajes quedarán de esta situación? Sobre todo, si entendemos que la reflexión es parte de la intervención y un ejercicio constante que nos permite resignificar nuestras prácticas.

Se trata de apelar a la reflexión<sup>[7]</sup> acerca de lo que nos pasó y nos pasa; para reafirmar y/o reconstruir otros sentidos éticos, estéticos, políticos y culturales, que garanticen el derecho a la educación, para la igualdad, para la justicia.

En este sentido, Schön (1992) afirma el sentido intuitivo y estético de le profesor como superación a la relación jerárquica e imperativa entre una teoría, un conocimiento científico o tecnológico considerado superior, y una práctica subordinada en el aula.

En tiempos más cercanos, Bárcena (2005) manifiesta que le profesor es un agente comprometido en la iniciación de otros en una herencia contingente y que, en forma similar a toda otra actividad práctica, la educación logra mejorar mediante procesos reflexivos que guían la repetición crítica de las acciones educativas que el profesorado produce e implementa.

En las condiciones actuales en las que ocurren las acciones educativas, los docentes padecemos de diversas presiones psicológicas y sociales, y afrontamos modificaciones en el tiempo y el espacio escolar, propias del escenario de pandemia. Si agregamos lo inédito y lo complejo de las situaciones de enseñanza mediadas por la tecnología, podemos observar que las clases a distancia actúan mayormente como limitantes del sentido intuitivo y estético de los profesores, tanto como del ejercicio de la reflexión.

Toda práctica educativa posee un anclaje social e histórico. Si bien se puede afirmar que las instituciones educativas han intentado adaptarse a la situación, los sentidos y fines de las prácticas educativas desplegadas constituyen, sin duda, puntos de discusión. Es decir, ¿estas prácticas abonan a qué tradiciones de enseñanza?, ¿se contemplan las brechas digitales (acceso y utilización) en los procesos de aprendizaje?, ¿cómo se promueve la inclusión?, ¿cómo se plantean los vínculos pedagógicos estudiantes/profesores y entre pares?

En este escenario de pandemia, concebimos una reflexión que no se oriente a detentar el trabajo individual, eficaz, modelizable y performativo; porque ello implica desconocer los otros sentidos enunciados anteriormente y que componen aspectos que evidencian lo

complejo y diverso pero también lo potente del pensamiento reflexivo.

Fundamentalmente, tendría que preocuparnos, tal como lo esboza Freire (2003), cómo estamos pensando el tiempo y el espacio pedagógico propio de toda situación educativa, en clave de qué ideales de producción de saberes responde y al servicio de quién está.

Se trata de pensar colectivamente la capacidad transformadora que puede potenciar esta situación que nos compromete institucional y *políticamente*<sup>[8]</sup> tanto a docentes como al Estado.

### **Apelar a la reflexión en nuestras prácticas educativas mediadas por las tecnologías**

---

El abordaje reflexivo pone el foco en la necesidad de superar la mirada de los docentes como sujetos técnicos, que consumen y aplican diversas tecnologías diseñadas por otros, en pos de una eficacia pedagógica concebida como deslindada de cualquier posicionamiento ideológico y por este motivo presentada como neutral y objetiva.

El ejercicio de la reflexión sobre las propias prácticas implica un ejercicio filosófico y crítico, que incluye, en palabras de Perrenoud (2001), una “implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país” (p. 507). Un compromiso que a estas alturas de la pandemia debería haber reunido a los colectivos docentes de América Latina para reflexionar juntas acerca de la enseñanza a distancia y en forma alternativa a los países del Norte que funcionan en distintas condiciones económicas y socioculturales.

Uno de los desafíos principales que enfrentamos como docentes se vincula a cómo garantizar el derecho a la educación. Esto no estuvo ajeno a reconocer la diversidad de situaciones materiales y humanas, los distintos contextos y recursos que abarcan el sistema educativo cuya conformación es heterogénea y compleja.

Como dijimos anteriormente, ideamos una planificación compulsiva mediada por tecnologías de diversa índole con escaso tiempo para asimilar y reflexionar durante su preparación y también durante su implementación, aunque tuviéramos experiencias en este tipo de recursos y modalidades.

Recurrimos a distintas herramientas tecnológicas que nos permitieran sostener la continuidad de la enseñanza, pero resulta por demás difícil reconocer los cambios en los aprendizajes de los estudiantes si no contamos con las posibilidades para sostener interacciones discursivas, individuales o grupales, si la construcción compartida se pierde, si no podemos acompañar los procesos de desarrollo, si los estudiantes no tienen acceso, si no pueden conectarse.

Nos preguntamos muchas veces cómo no seguir reproduciendo la desigualdad, ampliando las brechas educativas, culturales, sociales, al enseñar con la mediación tecnológica en las condiciones actuales. Nos preocupamos acerca de la universalidad de las tecnologías y de la accesibilidad para todos los estudiantes, aún aquellos con

discapacidades. Si no advertimos la meritocracia-tecnológica que sostienen los aprendizajes en esta situación escolar-familiar de pandemia, si seguimos pensando en estudiantes de familias de clase media-alta, con recursos tecnológicos actualizados y disponibles, espacios para poder estudiar cómodamente, sin discapacidades no notamos que hablar de tecnología es también hablar de derechos y de justicia social.

Por nuestra parte, si bien no pudimos reflexionar en profundidad sobre lo que nos está pasando; esto no quiere decir que no podamos hacerlo luego de la implementación de nuestras prácticas cuando esta situación de pandemia haya terminado, que por supuesto no sabemos cuándo será.

La reflexión constituye el eje vertebrador de lo que somos y hacemos. No podemos desconocer que la reflexión impacta en un doble sentido. Como señala Edelstein (2015), desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación y en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas metaanalíticas.

Esos registros creados en este contexto de pandemia involucran reflexiones que podrán “en escena” las acciones y decisiones que se tomaron en situaciones concretas y, al mismo tiempo, habilitaron espacios para la deliberación, la reflexión y la crítica. Se trata de una “reflexividad crítica” como señala la misma autora mencionada anteriormente.

Una reflexividad crítica que resignifique las distintas prácticas y situaciones que se visibilizaron a partir de la pandemia. Recursos tecnológicos que requerirán una mediación crítica ya que no se constituyen como una intervención *per se*<sup>[9]</sup>, sino que contemplan a le docente como trabajador intelectual.

La reflexividad crítica implica que la utilización de las tecnologías no se agota en el recurso, sino en la integración crítica (no aplicacionista) que amplía extraordinariamente lo que entendemos por conocimiento, fuentes, recursos, etc.; y no sólo como una responsabilidad del docente sino también institucional, por un lado, y, por otro lado, con políticas de formación y capacitación, además de recursos tanto para docentes como para les estudiantes.

Asimismo, la tecnología ha puesto en tensión definiciones y sentidos, marcados por una lógica de mercado que favorece a las personas como usuarios más que como prosumidores<sup>[10]</sup>, las gratificaciones inmediatas, la popularidad, la fugacidad, lo privado se convierte en público, las imágenes, los sonidos, los movimientos, mezclados con lo textual; y finalmente las mutaciones culturales y las formas de archivar los conocimientos.

Los nuevos sistemas de autorías producen saberes en diversas plataformas con intención de interpelar a un público variado. Producción colectiva y cultura participativa (por ejemplo, Wikipedia) son las nuevas claves en las que la ideología de les creadores trata de esconderse bajo un manto colectivo de autoridad (lo encontré en internet; si no está en internet, no existe).

Complejizar el análisis de las propias experiencias, reflexionadas en clave colectiva, con el propósito de evidenciar problemáticas, pero también en generar propuestas, es un compromiso de todos. Esta situación propició de alguna manera que aquellos que pensábamos como reformas posibles, hoy forme parte de los desafíos actuales. La (pos)pandemia<sup>[11]</sup> es una oportunidad. Una oportunidad de articulación de las experiencias de virtualidad en educación a escala local, nacional y regional.

Se trata de evidenciar las distintas experiencias y recorridos de otros y cómo podemos reconocernos en nuestras propias prácticas, identificando lo común pero también lo diverso que conforma nuestro posicionamiento como docentes argentinos y latinoamericanos.

## **El reconocimiento hacia el hacer educativo**

---

La desvalorización hacia el hacer educativo y el trabajo docente de la escuela pública por parte de la gestión anterior, la falta de políticas de formación inicial y continua o su poca significación para la práctica, la falta de inversión y la subejecución del presupuesto para educación, entre otras razones, agravaron la situación en la que se encontraban los docentes y el sistema educativo en general. Así, en esta situación de pandemia, resultaron expuestas y profundizadas diversas problemáticas vinculadas a las prácticas que necesitan formar parte de los debates en el presente, con vistas a continuar discusiones y propuestas de cara a la pospandemia y el futuro.

El reconocimiento no se trata de que nuestras prácticas sean parecidas, sino que los sentidos que allí circulan se inscriben en las experiencias del colectivo docente. Interesa la intervención y su complejidad, lo disruptivo, las alteraciones de la forma escolar, lo contextual, la subjetividad del que enseña y del que aprende, sus trayectorias, sus derechos y obligaciones, lo crítico y reflexivo, lo incómodo y desafiante, lo relevante y significativo; es decir, todo aquello que irrumpa en la escena escolar, que promueva nuevos significados y significantes, que conmuevan.

El reconocimiento de la reflexión de nuestras prácticas se basa en “[...] revisar los errores, reconstruir las prácticas y no abandonar el camino de la crítica reflexiva, para seguir alimentando la teoría con las mejores propuestas de enseñanza” (Litwin, 2014, p. 42).

Asumir este reconocimiento, nos desafía a profundizar y reflexionar sobre la importancia de la formación inicial y permanente de la docencia como política pública. No se trata de dar respuestas, sino de abrir posibilidades, construir caminos, identificar problemáticas y lo complejo de la intervención, “prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos” como señala Litwin; con la única certeza de que lo único permanente es lo diverso y de que las políticas de formación docente deben tender a garantizar el derecho a la educación aún a distancia, con la mediación de las tecnologías y en un escenario social de pandemia. Se trata de comprender el escenario diverso que cuestiona prácticas y tradiciones del formato escolar.

Sobre la pregunta inicial acerca de qué espacios de reflexión quedarán luego de la pandemia, será una demanda que tendremos que encauzar, hacia propuestas de formación docente que retomen la experiencia de esta situación y la articulen en procesos reflexivos que se transformen de personales en colectivos; que pasen a formar parte de las políticas educativas; que creen condiciones para seguir pensando y repensando las prácticas docentes en otras instituciones educativas, con otras lógicas de funcionamiento de la enseñanza que posibiliten otros lazos, otro acompañamiento.

### **Pospandemia: para seguir pensando...**

---

A continuación, les dejamos reflexiones que intentan recuperar algunos registros que se fueron sucediendo desde que la etapa de aislamiento comenzó. No tenemos la pretensión de ordenar los registros que quedan de este periodo, sino ser un aporte, un intento de comenzar un camino propositivo.

Asimismo, lejos de homogeneizar reflexiones para arribar a conclusiones cerradas, retomamos y señalamos que este momento plantea desafíos a la política educativa. Retomar esos registros de los docentes y articularlos en propuestas formativas, retomando sus voces como oportunidades para esas políticas. Pensar en colectivo, reconociendo la diversidad y complejidad que esta situación visibilizó más aún. Realizar lecturas institucionales, laborales, curriculares, de las estrategias pedagógico-didácticas de esta situación que nos toca vivir, advirtiendo problemáticas que ya venían sucediendo en lo educativo; es parte de las reflexiones que deben formar parte de las discusiones en tiempos de (pos)pandemia. Proyectar la política formativa de los docentes con la misma intensidad en la formación continua como en la inicial. Todo esto, orientado a garantizar el derecho a la educación, pero también a una enseñanza con garantías, respecto a las condiciones, los recursos y la formación docente.

Se trata de una “pedagogía de la formación”<sup>[12]</sup> que se nutra de estos registros, narrativas, experiencias, recuperando reflexiones, repensando y cuestionando otras; generando nuevas, con condiciones que permitan estrategias de intervención mediadas por las tecnologías.

En palabras de Sverdlick:

“ En esas reflexiones, con otros y otras, sistematizando la información para evaluar estamos produciendo conocimiento, nos encontramos en un proceso de aprendizaje... los juicios de valor indican calidad son construcciones colectivas en las cuales los diversos puntos de vista se ponen juego en la reflexión conjunta, en un diálogo que conduce al aprendizaje colectivo y a la capacidad y responsabilidad de cambiar y tomar decisiones sobre la realidad inmediata. (2012, p. 56)

Las tecnologías cobraron protagonismo y si bien no es lo único que tenemos que recuperar de esta situación, es una parte importante. La tecnología no es el mesías de esta situación, pero sí puso en evidencia las brechas tecnológicas, de género, socioeconómicas, culturales, entre otras. Caer en la trampa de decir que las tecnologías son buenas o malas, nos hace perder de vista el problema principal. En este sentido



diremos que son inevitables. Forman parte de nuestras vidas y tomarlas para darles un sentido pedagógico y crítico es parte de la cuestión. No sólo respecto a los estudiantes, sino también a los docentes.

La tecnología es una realidad, es aquí y ahora, la pregunta es qué hacemos con ella. La tecnología no es una finalidad, es una mediación para la enseñanza que debe significarse políticamente. La forma que adquiere en esa mediación es una construcción metodológica<sup>[13]</sup> por parte del docente, que adquiere relevancia cuando contextualiza la enseñanza.

Las tecnologías no son un asunto que sólo se vincula con lo informático o robótico. Siempre existieron distintas tecnologías y artefactos culturales, que inundaron las aulas con promesas vinculadas a garantizar la eficiencia en términos de reproducción de contenidos. A esto también tendremos que estar atentos. Considerar a las tecnologías como una moda, nos lleva a banalizarlas y no aprovechar su potencial.

De esta situación, se deben construir experiencias que deriven hacia propuestas, políticas y desarrollo profesional para todos los actores que son parte del sistema educativo. Esto no es solo un asunto del docente que está en el aula, es un asunto de todos, en todo momento.

Un aspecto que nos interesa resaltar, en este sentido, es que la formación inicial no puede quedar como una política “para después”. Focalizar en la formación inicial hoy resulta clave para seguir pensando en las tecnologías y su integración en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Una reforma de la política formativa no excluye a un trayecto de formación específico; ya que como señala Pogré (2007):

“ [...] con la discusión de si cambiamos primero el sistema y después la formación, o primero formamos para cambiar el sistema, no avanzaremos con respecto a la formación docente. En cambio, el trabajo conjunto de las instituciones formadoras y los niveles para los que forman ayudará a transitar los espacios de incertidumbre y a construir nuevas certezas. (p. 102)

Tanto la formación continua como la inicial son asuntos que deben estar presente en la agenda política y no sólo contemplando reformas curriculares, sino también con políticas de infraestructura, equipamiento y capacitación para los que son formadores de formadores. En este sentido, Terigi (2009) plantea que “las políticas de desarrollo profesional docente deben comenzar a ocuparse de los formadores de docentes” (p. 60).

Alliaud (2017) señala que:

“ [...] una política educativa que no atienda en forma simultánea distintos frentes (formación, pero también infraestructura, recursos pedagógicos, contenidos, reorganización institucional, condiciones de trabajo, etc.), corre el riesgo de hacer agua, en tanto evade la complejidad que caracteriza y explica la situación por la que atraviesan los sistemas masivos de enseñanza en distintos momentos históricos. (p. 27)

Revalorizar el rol pedagógico de los directivos. Este es un asunto que debemos poner a discusión y es hora de hacerlo. Hemos leído, interpretado y adherido al rol relevante del director para las instituciones educativas; pero también hemos visto que su intervención pedagógica queda muchas veces desdibujada por las cuestiones administrativas; que son importantes pero no exclusivas de la función. Sostener su función pedagógica es clave para acompañar la integración de tecnologías en las instituciones. Es interesante recuperar registros de los directores para recuperar también esas experiencias desde el rol de conducción de las instituciones educativas. Lo mismo para los inspectores y los distintos niveles y modalidades que conforman el sistema educativo.

Tampoco implica que esas reflexiones vinculadas a recuperar los registros durante la pandemia tengan que forzarse, extrapolarse y adaptarse a lo escolar. Muchas de ellas seguramente se vincularon a este formato doméstico de lo escolar.

Lo que se documente, registre y las distintas narrativas, no deben circunscribirse sólo a este escenario de pandemia. Se trata de generar dispositivos que conformen formas de documentar y, al mismo tiempo, reflexionar sobre lo que somos y hacemos. El trabajo con el conocimiento se enriquece a través de la creación de producciones personales del docente, del trabajo reflexivo con registros, narrativas, relatos de experiencia y estudios de caso, mediante la utilización de distintos formatos accesibles mediados por las TIC.

Las narrativas docentes constituyen hoy un elemento sustancial de la reflexión docente. Permiten contemplar la heterogeneidad, comprender el contexto y escuchar a los actores con voz propia. Y es uno de los elementos esenciales para realizar el ejercicio socializado de la reflexión envolviendo las dimensiones personales, situacionales y colectivas. Evitan las homogeneizaciones y promueven el significado y la comprensión de lo que sucede en ese espacio común, escolar, que nos une pero también nos reconoce en nuestras particularidades.

Las cuestiones de género es otro aspecto que debe contemplarse, porque en la escuela se promovió durante mucho tiempo un sexismo heteronormativo que reguló la conformación familiar y el no-reconocimiento de otros tipos de familia, bajo criterios de normalidad. Se han fomentado constantemente los estereotipos de género, en desmedro de la mujer. Una mujer relegada de sus deseos y cuya función principal se desarrollaba en el ámbito doméstico, siendo esposa y madre (aunque posiblemente y en el mejor de los casos maestra... la “segunda madre”). Muchas de estas cuestiones se han problematizado y hoy, con la ESI, como marco normativo para que estas problematizaciones sucedan, tenemos la posibilidad y obligación de trabajar cuestiones vinculadas a género realizando un abordaje integral de la sexualidad. De todos modos,

no está demás decir que hoy necesitamos reafirmar y repensar ciertas cuestiones de dicha ley y los distintos lineamientos que la regulan; como por ejemplo las sexualidades disidentes.

Respecto a las tecnologías, si bien ya lo hemos expresado anteriormente, nos resta insistir que lo que se pudo evidenciar en esta contingencia son las inequidades que representa el acceso, pero también el uso de las tecnologías. Es importante destacar que el acceso no asegura un uso significativo de las tecnologías; no resulta lo mismo la apropiación didáctica de las TIC que la compulsividad que generó su uso en esta situación particular; debates que se están planteando con énfasis en las discusiones actuales.

### **Entonces... ¿qué espacios quedarán para la reflexión?**

---

Quedarán las reflexiones propias y de otros, las de nosotros; de los miedos, frustraciones, pero también de los descubrimientos y las oportunidades. Quedarán las reflexiones conformando un entretejido que parecía, por momentos, romperse; pero que enlazamos colectivamente a pesar de las distancias y las virtualidades.

“ Ahora bien, con independencia de las limitaciones y las dificultades encontradas, este período de “experimentación forzosa”, en cuanto a la integración de las TIC en el aula [...] habrá dejado aprendizajes de los que ya no se volverá atrás, producto de las lecturas que se hagan en un momento de reflexión que vendrá cuando pase la agitación del momento en el que estamos transcurriendo. (D1)<sup>[14]</sup>

Quedarán las evidencias de las distintas situaciones, de las desigualdades, de las brechas; reflexiones que no podrán perderse luego de esta pandemia; que deben formar parte de los debates y las políticas públicas.

“ En esta situación de pandemia, creo que lo más serio es que se visibilizaron las desigualdades (de todo tipo), tanto en los docentes como en los alumnos y sus familias. [...] Nos encontramos frente a sistemas débiles, donde lo más importante es acompañar a los chicos en este nuevo entorno, ya que no todos cuentan con los mismos accesos, las mismas oportunidades. (D2)

Quedará repensar aquellos formatos escolares que se reprodujeron y se evidenciaron a través de estas materialidades mediatizadas por las tecnologías; que pusieron en escena que aún hay debates que deben continuar en el campo educativo, sobre aquellas tradiciones y naturalizaciones hay que interpelar, deconstruir y resignificar.

“ Si bien yo venía utilizando bastante las TIC con mis estudiantes, la pandemia me enfrentó a un escenario distinto. He notado la cantidad de cosas que tengo para incorporar no sólo en relación con las herramientas sino también en las formas de hacer uso de las TIC. Con el correr de las semanas hay cuestiones que las he logrado mejorar, por ejemplo, las correcciones o el diálogo con mis estudiantes, pero hay otras a las que aún no le encuentro la vuelta. (D3)

Quedarán los registros de todas aquellas experiencias que, algunas colectivas y otras individuales, nos desafiaron a sostener la continuidad pedagógica; con la certeza de haberlo intentado y la incertidumbre de saber si lo conseguimos.

“ Si bien debimos mudar muchas estrategias al entorno de la virtualidad, los gestos, las miradas, las caras de nuestros alumnos que permiten darnos cuenta cuándo comprenden, cuándo tienen dificultades, cómo se sienten, no están sino a través de una pantalla que, más de una vez, nos gustaría atravesar. (D4)

Quedarán las reflexiones respecto a la evaluación; esa deuda sistemática en los debates, que se renueva ante cada discusión que la remite a la nota, al control, a la acreditación y al mérito individual; y no recupera todos esos saberes que involucran al contexto, a las circunstancias y a los procesos de enseñanza y de aprendizajes diversos.

“ Pero como dice el ministro de Educación, en definitiva, si evaluamos la participación en esas actividades, estamos evaluando su acceso a la tecnología. (D5)

Quedará lo político de nuestra intervención, ese aspecto que aparece con políticas de formación docente cuya finalidad se asocia a fortalecerlo, y que pareciera evaporarse ante la llegada de los gobiernos neoliberales; pero que forma parte y caracteriza nuestra intervención social, que nos lleva a adentrarnos en nuevos territorios con escenarios desconocidos donde nos sostienen las relaciones que podemos construir junto con los colegas, estudiantes y sus familias, y nos alientan a continuar y a probar nuevos modos de enseñar.

“ Lo positivo es que podemos seguir enseñando, llegar a cada familia para saber cómo están, cómo asesorarlos con las tareas, entrar a sus hogares con las llamadas, con los audios, con los videos y recibir las tareas, el cariño y las diferentes expresiones de nuestros alumnos. En fin, mantener el vínculo. (D6)

Quedarán esos registros, experiencias, vivencias que no podrán perderse por la inercia del tiempo; que tendremos que releer para volver a reflexionar, y retomar en espacios garantizados por las políticas de formación docente, en instancias donde nosotros, docentes, sujetos políticos, podremos detenernos a repensar lo que nos pasó y lo que nos pasa, que nos proyecta en esa intencionalidad que necesita ser explícita y sostenida, cada vez más, de construir un futuro que garantice el derecho a la educación y la justicia social.

“ Viendo todo este panorama, las TIC vinieron para quedarse, para generar una nueva forma de enseñar y aprender [...] Creo que las TIC deben ir acompañadas de políticas educativas de capacitación continua docente, actualización de los programas, e inversión en infraestructura para su desarrollo. (D7)

Para cerrar este artículo, que pretende ser un puente y al mismo tiempo una invitación para las reflexiones venideras, podemos admitir que lo más cercano que tenemos a una certeza es plantear que, desde este momento, nada será igual. Que entendemos que la

pandemia nos trajo una oportunidad de cambio en la educación. Y no es porque la pandemia sea mesiánica o producto de un sentimiento utópico desmedido por las circunstancias; sino porque a partir de la hiperproductividad del trabajo docente, producto de garantizar la continuidad pedagógica, se presentaron y evidenciaron diversas situaciones que nos han dejado aprendizajes, pero deudas urgentes a saldar. Conflictos y obligaciones que nos comprometen a todos los actores del sistema educativo incluido el Estado. Anhelos, de que estas reflexiones revelen sus sentidos; y que estos sentidos vayan de la mano de lo político y este, de la emancipación y de la justicia social. ■

---

## Notas

---

[1] Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Especialista en Docencia en Entornos Virtuales por la misma universidad. Docente de grado y posgrado e investigadora en la UNQ. Fue coordinadora de Coordinadores de Prácticas y Residencias Docentes Nivel Primario en CABA.

[2] Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes; especialista en Educación, con orientación en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés; licenciada y profesora de Educación por la UNQ. Es docente e investigadora en la UNQ.

[3] Para la redacción de este escrito utilizaremos pronombres y algunas palabras expresadas en un género no binario, con la pretensión de no cargarlo de lenguaje sexista. Sabemos que el lenguaje es una convención y que aún falta mucho por discutir respecto al lenguaje inclusivo; sin embargo, haremos el intento.

[4] El destacado es nuestro.

[5] Cabe destacar que entendemos por práctica pedagógica, su caracterización de las prácticas docentes y de la enseñanza, como “prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto, multidimensionales y situadas” (Edelstein, 2015, p. 3).

[6] La investigación mediante documentación pedagógica (narrativas) comenzó en nuestro país alrededor de los 2000 y es llevada a cabo por docentes junto a un grupo de investigadores que los asisten en la escritura, en un dispositivo de formación particular que combina estrategias de taller y de investigación-acción participante. Supone la conformación de un colectivo de docentes-autores que escriben, y que reflexionan mediante la lectura, la conversación y la interpretación pedagógica junto con otros colegas. El mayor valor de las narrativas pedagógicas reside en proponer otra política de conocimiento para el trabajo docente y la educación, delineada hacia la transformación democrática de las escuelas y los profesores. (Suárez, 2012).

[7] Mencionamos a la reflexión como producto de interpelar el habitus (Bourdieu, 1991), que deviene y al mismo tiempo configura un formato tradicional de pensar la práctica docente, debe ser un desafío, para así poner en escena el rol político de la intervención.

Perrenoud (2007) toma este concepto de Bourdieu y trabaja lo que denomina “la orquestación de los habitus” especificando que “obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo, lo que no resulta fácil, sino también a una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen sus relaciones con los demás”. (p. 159).

[8] El destacado es nuestro.

[9] El destacado es nuestro.

[10] El término acuñado por Toffler en 1980 representaba la síntesis de consumidor y productor, y se relacionaba con las actividades de agricultura y ganadería. Actualmente, las redes sociales, diversos portales de fotos y música, canales, sitios web, plataformas educativas y también las aulas virtuales, incluyen la participación del usuario como productor y consumidor utilizando este término.

[11] La referencia (pos)pandemia es un juego de palabras que tiene como finalidad advertir que es una situación que acontece en el presente, pero que tendrá efectos hacia el futuro inmediato.

[12] La “pedagogía de la formación” se trata de una pedagogía cuyo contenido parte de contextos y situaciones reales y, por lo tanto, prepara a los futuros docentes para actuar en dichos contextos y situaciones (Terigi, 2009, p.134).

[13] Para Edelstein (1996) la construcción metodológica “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (p. 85).

[14] Los testimonios que figuran en este apartado son producto de reflexiones de docentes, estudiantes del curso “Administración y de la Educación y Gestión de las Instituciones Escolares” de la Licenciatura en Educación, modalidad a distancia, primer trimestre 2020.



## Referencias bibliográficas

---

Alliaud, A. (2017). 90-2000-90. Un análisis político de la educación y la formación docente actual. En Revista Educar en Córdoba 35, Año XII. Córdoba, Argentina: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. pp. 26-30.  
<https://revistaeducar.com.ar/2017/09/09/90-2000-90/>

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (1998). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós. pp.: 75-89.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación docente para la práctica. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-597. CAYCIT- CONICET. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.

Litwin, E. (2012). Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes. En E. Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. pp. 23-43.

Lugo, M. e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. Revista Iberoamericana de Educación. 79(1), pp. 11-31.

Lugo, M. y Delgado, L. (2020). Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina. Documento de Trabajo 187. CIPPEC.

Perrenoud, P. (2001). La Formación de los docentes en el Siglo XXI. En Revista de Tecnología Educativa XIV, n° 3. pp. 503-523.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. 1ª. edición. Editorial Grao. Colofón.

Pogré, P. (2007). De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión. En: I. Dussel y P. Pogré. *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. INFD Propone.

Schon, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Paidós Ibérica.

Suárez D. H (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.). *La investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/la-investigacion3b3n-educativa.pdf>

Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación. Noveduc. Cap. 1, pp. 21-59.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. En Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009. pp. 123-144.

Terigi, F. (2012). Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación, En F. Terigi 8vo Latinoamericano de Educación. Editorial Santillana. pp.7-50. [http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf)

***¿Cómo citar este artículo?***

Leguizamón, G. y Carassai, M. (2020). Hiperproductividad de la enseñanza en tiempos de COVID-19. ¿Qué espacios de reflexión quedarán luego de la pandemia? *Sociales y Virtuales*, 7(7). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/hiperproductividad-de-la-ensenanza-en-tiempos-de-covid-19>

---



**Ilustración de esta página: Polito, F. (2020). La isla [2019]. [Linóleo]. En *Sociales y Virtuales* y Programa de Cultura (Coords.), exposición artística #YoMeQuedoEnCasa. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.**

*Clic en la imagen para visualizar la obra completa*