



## **Las buenas prácticas docentes y las transformaciones curriculares que permitieron la continuidad pedagógica durante la pandemia de Covid-19 en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria del ISFD N°19 de Mar del Plata<sup>1</sup>**

Mesa temática: 2. Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

Viviana Silvia Fixman

ISFD 19 /ISFD 32/ EAMM

[vivianafixman@gmail.com](mailto:vivianafixman@gmail.com)

Yanina Reynoso

ISFD 19/ISFD Almafuerte/Ufasta

[profesorayaninareynoso@gmail.com](mailto:profesorayaninareynoso@gmail.com)

Virginia Perrone

ISFD 19/ISFD Almafuerte

[virginiaperronemp@gmail.com](mailto:virginiaperronemp@gmail.com)

### **Resumen**

En el año 2020 el mundo se ve conmovido por la pandemia de COVID 19. Los sistemas escolares interrumpen sus clases presenciales para evitar la propagación del virus SARS-Cov-2. La continuidad pedagógica sostiene la escuela sin los edificios escolares. Durante la pandemia, la educación superior sufre el mismo proceso: pasar a la educación remota de emergencia. Esto representa un gran desafío para la comunidad educativa en general y para los profesores en particular quienes, acostumbrados a dictar sus clases en forma presencial, mutan su didáctica a una dimensión virtual.

Tanto en los períodos del ASPO y del DISPO<sup>2</sup> emergen otras prácticas de enseñanza que buscan adaptarse al nuevo contexto institucional mediadas por las TIC. La situación de emergencia sanitaria y las nuevas formas de la escolaridad y formación permiten analizar los elementos constitutivos escolares en tanto espacios, redes complejas y heterogéneas que

---

<sup>1</sup> A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

<sup>2</sup> Aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO)



implican acciones discursivas manifiestas u ocultas. Se instalan nuevos formatos que cambian las relaciones construidas previas a la pandemia. La arquitectura de aulas, espacios, tiempos, cajas horarias, cronogramas de planificaciones se rediseñan a partir de los protocolos del ASPO y DISPO. Profesores y estudiantes cohabitan las pantallas desde los hogares; nace un nuevo espacio escolar sostenido principalmente a través del campus institucional.

Para Dussel (2017) hay que cuestionar los límites rígidos que se plantean entre el 'afuera' y el 'adentro', que fueron y son mucho más porosos de lo que se supone, y que no están definidos por las paredes o los nombres de las instituciones sino por un tipo de vínculo y de trabajo con el conocimiento particular. Los horarios se diluyen y en algunos contextos prima la asincronía sobre los posibles encuentros sincrónicos. Rutinas escolares que se mezclan con otras cuestiones más cotidianas y extremadamente hogareñas. Se trabaja interdisciplinariamente creando nuevos ambientes cognitivos y digitales. En este nuevo esquema normado por la incertidumbre existen cuestiones educativas y sociales que se desplazan entre lo sincrónico y lo asincrónico (Maggio, 2012, 2018, 2021; Baricco, 2019; Carrión, 2020). La educación formal persiste, pero con una organización diferente a la que acostumbramos en la presencialidad prepandémica.

En el presente trabajo nos proponemos analizar las transformaciones curriculares que se generaron a partir del trabajo en aulas compartidas e interpretar las relaciones entre la didáctica general y la didáctica específica en torno a rupturas y continuidades de la enseñanza superior en el contexto de emergencia.

En el marco metodológico partimos de la observación e interpretación de las clases, contenidos y conceptos curriculares que se produjeron en las aulas virtuales en el período 2020-2021, los modos de diálogo entre lo asincrónico - sincrónico y las narrativas de los futuros docentes.

*Palabras clave:* transformaciones curriculares, continuidad pedagógica, buenas prácticas

## **Introducción: Lo nunca ocurrido o escrito sobre didáctica**

En el año 2020 el mundo se ve conmovido por la pandemia de COVID 19. Los sistemas escolares interrumpen sus clases presenciales para evitar la propagación del virus SARS-Cov-2. La continuidad pedagógica sostiene la escuela sin los edificios escolares. Durante la pandemia, la educación superior sufre el mismo proceso: pasar a la educación remota de emergencia. Esto representa un gran desafío para la comunidad educativa en



general y para los profesores en particular quienes, acostumbrados a dictar sus clases en forma presencial, cambian su didáctica a una dimensión virtual. Además de la disponibilidad de otros recursos, el problema a sortear se focaliza en qué hacer con esos recursos.

El ISFD 19 de Mar del Plata es pionero en el uso de plataformas educativas: en el año 2008 se inaugura la primera de tipo Moodle para el trabajo, en especial, de los tramos formativos semipresenciales. Posteriormente con el avance del Programa Conectar Igualdad, al igual que muchas instituciones educativas de formación docente, nuestro instituto queda incluido dentro de la plataforma del INFOD. Sin embargo, la plataforma es usada para cuestiones de tipo administrativa y su uso se remite a unos pocos profesores que oportunamente la ven como una herramienta pedagógica. Tal como afirma Maggio (2020), las prácticas de la enseñanza en estas plataformas no significaron hasta el momento previo a la pandemia una transformación pedagógica y didáctica del nivel, la hegemonía del sesgo positivista prevaleció con elementos identitarios como la explicación hegemónica del docente, el tipo de recursos didácticos y bibliográficos, las secuencias lineales y las evaluaciones clásicas.

El escenario 2020/2021 disruptivo de la presencialidad hace que este instrumento tome relevancia convirtiéndose en el medio privilegiado para los intercambios y continuidad pedagógica en la totalidad de las carreras y del estudiantado. La organización curricular inicia un proceso de transformación. En un primer momento durante el ASPO se ensayan otras formas de dar clases a través de módulos en formato papel los cuales eran repartidos a los estudiantes, pero que no tuvieron continuidad, ya sea por la dificultad que imponía el ASPO como por la misma lógica que empezaba a circular sobre la predominancia virtual sobre los formatos físicos. Así que las fotocopias rápidamente fueron reemplazadas por los grupos de Whatsapp, para luego mudarse e integrarse a la plataforma del INFOD como espacio y comunidad educativa durante el período 2020-2021. En los términos de Maggio (2020) la tendencia a la virtualización, con la fuerza semántica que implica hace que desde lo didáctico se inicia una transformación tanto desde los momentos sincrónicos y las múltiples variantes y alternancias, que modificarán las formas de comprender las currículas escolares y el acto educativo en sí. Por otra parte, otras variables como la propia incertidumbre sobre el desarrollo de la pandemia y la implementación de los planes de vacunación determinan las transformaciones de los calendarios académicos, los modos de comunicación, las propias didácticas hacia dentro de las instituciones, la necesidad del cuerpo docente de buscar otros recursos en los modos de enseñar y el carácter netamente solidario y amoroso de sostener las clases y en definitiva a las instituciones educativas. En este período los docentes organizaron no solo sus clases sino la colecta de dinero para la



compra de datos móviles, consiguieron celulares o notebooks con el fin de que sus estudiantes pudieran estar on line, la mayor cantidad de tiempo posible.

## **Desarrollo:**

### **1.Los modos de enseñar durante la pandemia**

Tanto en los períodos del ASPO y del DISPO emergen otras prácticas de enseñanza que buscan adaptarse al nuevo contexto institucional mediadas por las TIC. Estas prácticas se inscriben y circulan en las comunidades educativas y ponen a disposición un conjunto de elementos para generar movimientos en profesores y estudiantes, para situar relaciones, espacios, tiempos, motivaciones y modos de crear (Souto, 2000; Greco, 2012). En general, estas transformaciones están ligadas a la selección de contenidos curriculares, a las alteraciones en los ejes de tiempo y espacio y a los usos de los formatos digitales y audiovisuales. En la mayoría de los casos, estos esfuerzos estuvieron más ligados a las posibilidades de cada comunidad educativa que a una política de inclusión digital, en un escenario altamente complejo<sup>3</sup>. Si bien una parte importante del estudiantado accede a la plataforma institucional, se reconoce aún la brecha digital, concepto creado para definir las desigualdades en el acceso y uso de las TIC. Las desigualdades sociales, económicas y culturales se enfatizan entre los que tienen acceso a la conectividad y quienes quedan por fuera de la misma. Tal como plantea, Anderete Schwal (2021) la brecha digital impacta a través del sistema educativo de diferentes maneras, reflejo de ésta, en el marco de la pandemia, tanto estudiantes, como profesores y familias cuentan con dificultades y limitaciones que no permiten que las competencias tecnológicas y el acceso a recursos educativos se desarrollen en condiciones igualitarias.

La situación de emergencia sanitaria y las nuevas formas de la escolaridad y formación permiten analizar los elementos constitutivos escolares en tanto espacios, redes complejas y heterogéneas que implican acciones discursivas manifiestas u ocultas. Se instalan nuevos formatos que cambian las relaciones construidas previas a la pandemia. La arquitectura de aulas, espacios, tiempos, cajas horarias, cronogramas de planificaciones se rediseñan a partir de los protocolos del ASPO y DISPO. Profesores y estudiantes cohabitan las pantallas desde los hogares; nace un nuevo espacio escolar sostenido principalmente a través del

---

<sup>3</sup> En Argentina, Colombia, Panamá, Brasil, Perú y México menos del 20 % de las escuelas en contextos vulnerables tienen disponibilidad de ancho de banda o velocidad de Internet suficiente; y en 8 de los 10 países de América Latina que participaron en PISA 2018, menos del 15 % de las escuelas rurales cuentan con este recurso (Rieble- Aubourg y Viteri, 2020)



campus institucional. Para Dussel (2017) hay que cuestionar los límites rígidos que se plantean entre el 'afuera' y el 'adentro', que fueron y son mucho más porosos de lo que se supone, y que no están definidos por las paredes o los nombres de las instituciones sino por un tipo de vínculo y de trabajo con el conocimiento particular. Los horarios se diluyen y en algunos contextos prima la asincronía sobre los posibles encuentros sincrónicos. Rutinas escolares que se mezclan con otras cuestiones más cotidianas y extremadamente hogareñas. Se trabaja interdisciplinariamente creando nuevos ambientes cognitivos y digitales. En este nuevo esquema normado por la incertidumbre existen cuestiones educativas y sociales que se desplazan entre lo sincrónico y lo asincrónico (Maggio, 2012, 2018, 2021; Baricco, 2019; Carrión, 2020). La educación formal persiste, pero con una organización diferente a la que acostumbramos en la presencialidad pre-pandémica. A partir de la pandemia, cambia el escenario didáctico en forma disruptiva para el uso de las TIC, que se establecen como canal de interacción entre profesores y estudiantes.

En la revisión bibliográfica sobre las intervenciones didácticas con las TIC, encontramos los trabajos de Maggio (2012, 2018, 2020, 2021) quien aborda tanto las prácticas poderosas como la necesidad de reinventar la clase. En las concepciones de Maggio sobre el resquebrajamiento de la arquitectura de las clases tradicionales, donde se pone en juego la palabra escrita como las publicaciones en libros y revistas académicas que pierden su peso o mutan a otros espacios, como en las redes sociales y otras aplicaciones como Twitter, Instagram y YouTube. Desde esos espacios se producen situaciones pedagógicas, por lo que la clase pierde ese espacio áulico presencial para ser ubicuo y resignificado. De esta manera los contenidos también circulan y se entran en debates poderosos, donde la participación de los estudiantes suele ser más informal y sustanciosa que la clase conocida en forma tradicional.

En torno a la organización de las propuestas curriculares, los documentos orientativos tanto desde la dirección del ISFD 19 como los de la DPES fueron constitutivos y facilitadores para organizar las dinámicas institucionales y curriculares. El enfoque del Diseño Curricular para la Formación Docente se describe como sociocultural comunicativo concreto, impulsa el análisis, la polémica, la desconstrucción y reconstrucción de los saberes. En este sentido, los esfuerzos de muchos docentes pretenden articular los contenidos de diversas materias con los saberes que los estudiantes ya habían construido en otros ámbitos y niveles de formación, los saberes didácticos, culturales y filosóficos que van construyendo en otros espacios disciplinares, las realidades en lo formal y no formal donde se desarrolla la educación y sus diferentes contextos, con la intención de andamiar saberes que permitan a los estudiantes comenzar a comprender la educación como una práctica social compleja



atravesada por factores políticos, sociales, ideológicos, históricos y culturales que la determinan y que les permita construir diferentes miradas sobre la misma en la actualidad y a lo largo de la historia. Respecto a las adecuaciones curriculares, nos referimos al currículum prioritario (elaborado colaborativamente) y a la necesidad de repensar las prácticas educativas. Así, la coyuntura atraviesa el proyecto de currículum desde un escenario inédito con variables diversas, donde se decide continuar con las intervenciones docentes, en la construcción de otro currículum donde se ponen en juego los contenidos, los modos de enseñar, las comunicaciones, pero fundamentalmente las formas de sostener al estudiantado y los procesos de evaluación sobre los aprendizajes realizados. Hay transformaciones en la propia formación docente, entre la imperiosa necesidad de continuar con las clases ya mutadas hasta el trabajo interdisciplinar y en equipos docentes para que esto pueda concretarse. Conjuntamente la interpelación sobre qué se enseña y para qué se enseñan determinados contenidos parece ponerse en cuestión y en tensión en los modos de enseñar, muchas clases se convierten en conversatorios, en encuentros con otras instituciones a través de plataformas ZOOM, en intercambios a distancia. Tanto estudiantes como docentes participan de webinars, charlas, fundiéndose en un todo donde se entran diversidades de instituciones que previas al momento de la pandemia, nunca habían podido compartir estas experiencias. No sólo es una cuestión interinstitucional, sino que en el amplio abanico tanto docentes como estudiantes pueden optar por los contenidos que prefieren, así como lo explicita De Alba (2020) (...) El currículum, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas. Abrirse para la construcción del currículum en ese futuro incierto, cada vez más presente. Esta afirmación implica que la inclusión de esas nuevas voces incluye los contenidos curriculares como las desigualdades sociales y de acceso a las TIC que se visibilizan durante esta pandemia.

## **2. Acciones y voces didácticas en pandemia**

El escenario educativo pandémico puso al colectivo docente ante el desafío concreto de generar una posibilidad de enseñanza que respondiera a la urgencia de reinventar las propuestas, procurando que las mismas tuvieran otras formas de poder y significatividad. Así surgieron, a partir de adecuar las vinculaciones y conocimientos didácticos profesionales al nuevo contexto, entramados de ideas que tomaron forma y se concretaron, tomando como punto de partida las fortalezas y las potencias de cada uno de los actores participantes. Tanto docentes como estudiantes encontraron la oportunidad de generar y recorrer



experiencias formativas que se salían de la conocida secuencia lineal progresiva (Litwin, 1997), para sumergirse en otras formas distintas, más o menos inmersivas, alteradas, placenteras, colectivas, transformadoras y originales (Maggio, 2020).

Para este trabajo tomamos la experiencia sostenida desde el Campo de la Práctica (CPD) de 3° y 4° año que consistió en el diseño de un recorrido formativo que permitía a los docentes en formación la posibilidad de elegir el propio trayecto, transitando una cantidad mínima de Espacios Formativos Electivos (EFE), entre los que se ofrecían, en modalidad talleres virtuales, diversas propuestas que transversalizan la profesión docente. Este ensamble, propuesto por la totalidad del equipo docente del CPD 3 y 4, ponía a disposición de los estudiantes del profesorado espacios que iban desde brindar estrategias, recursos y herramientas para pensar las intervenciones didácticas en las futuras prácticas, hasta conocer aspectos organizativos y normativos de la estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires<sup>4</sup>. Estos dispositivos didácticos fueron pensados y diseñados de

---

<sup>4</sup> Los talleres propuestos fueron todos virtuales. Se detallan los mismos a continuación: a. **Las buenas preguntas.** Invitación a reflexionar sobre las preguntas que formulamos en el devenir de la clase. b. **El entorno educativo: los espacios en la escuela** (Articulado con Aulas Heterogéneas): Consideraciones sobre los espacios heterogéneos que habitan la escuela de hoy (incluso la pandemia). Pensar el aula creando ambientes alfabetizadores. c. **Aulas heterogéneas.** Para enseñar desde un enfoque que habilite y reconozca la diversidad, es necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula, con principios organizadores y didácticos diferentes a los que propone el modelo tradicional. d. **La inclusión educativa** Articulando con la Carrera de Educación Especial: tomamos como eje, la inclusión. Invitación a reflexionar, de manera colectiva, interpeándonos acerca de: ¿Cómo hacer accesible la educación para todos y todas los/las niños/as de nivel primario? ¿Cómo favorecer contextos educativos accesibles? ¿Cuáles consideran que son las barreras de aprendizaje en el aula? Al identificar y reflexionar sobre estos aspectos, ¿podemos pensar la enseñanza que favorezca diferentes trayectorias educativas, habilidades para acercarse al conocimiento. e. **Planificación** Las decisiones didácticas: la definición de los recorridos didácticos a partir de los contenidos conceptuales y modos de conocer del DC, y en función de los propósitos y objetivos definidos por los docentes. La evaluación: consideraciones teórico-prácticas; la evaluación como eje transversal de la planificación. La secuenciación y la continuidad de sentido en las propuestas didácticas: análisis de propuestas formativas en el marco de los enfoques de enseñanza de los campos disciplinares, y de los formatos didácticos, los tipos de actividades, la intervención docente. Planificar en la virtualidad: transformaciones y decisiones didácticas, la intervención docente. Recursos, materiales, actividades, textos: tipos, análisis de criterios de selección y diseño. Planificación articulada: las secuencias y proyectos integrando contenidos conceptuales y modos de conocer de varios campos curriculares. f. **¿Ser o parecer?** Un recorrido de reflexión sobre aspectos administrativos y normativos. Actitud docente, actuación docente. Cómo caminar en la escuela profesionalmente. ¿Ética profesional? g. **Las buenas prácticas en contextos remotos e híbridos.** Didácticas de la pandemia, qué y cómo enseñar en tiempos de incertidumbre. El trabajo alternado y alterado. Las múltiples posibilidades para llegar a todos los niños y las niñas. Otras prácticas educativas posibles. h. **Alfabetización inicial en el área de Matemática en contexto de Pandemia** (las prácticas pedagógicas en modalidad virtual y semipresencial) Articula con el Ateneo de Matemática. i. **Orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar** Implicancias de las situaciones de conflicto en la enseñanza y el aprendizaje. El accionar escolar ante las situaciones conflictivas y de vulneración de derechos. Presunción de abuso sexual de niñas, niños y adolescentes. Violencias en el espacio escolar. Fallecimiento. Intento de suicidio. Suicidio. Niñas, niños y adolescentes con experiencia de vida en la calle. Trabajo infantil. Niñas, niños y adolescentes extraviados. Sustancias psicoactivas. Niñas, niños y adolescentes en situación de trata.



acuerdo a los intereses, motivaciones personales y profesionales y conocimientos de cada uno de los docentes formadores, propiciando en tal sentido que los temas abordados fueran también profundamente significativos para cada miembro del equipo docente participante. Se comparten algunas voces docentes que caracterizan esta propuesta según las categorías de Maggio (2020) en Anexo.

Más allá de lo novedoso de esta propuesta, en el momento de analizar la experiencia, destacamos algunas categorías que pueden definir otros modos de enseñar.

En principio el trabajo en equipo en el cual participaron la totalidad de los profesores del campo de la práctica del Profesorado de Educación Primaria, hecho que nunca había sucedido en la trayectoria institucional desde la implementación del Diseño curricular de Educación superior del año 2010, por otra parte la posibilidad de invención de la propia propuesta donde todos los profesores pudieron elegir entre sus fortalezas didácticas, al modo de Perkins (1997), gestionando una escuela inteligente, donde los aprendizajes están centrados en la persona y en el ambiente. De esta forma se priorizan los contenidos y conceptos significativos para los futuros docentes<sup>5</sup> como para los mismos profesores, a modo de las pedagogías de la comprensión y producción del conocimiento, teniendo en cuenta que no era necesario que todos aprendan lo mismo, sino que puedan adquirir las habilidades para el manejo de ciertos temas considerados relevantes para el quehacer docente. Estas cuestiones tenían mayor relevancia e inserción en el entorno pandémico, dónde la incertidumbre y las condiciones día a día eran parte de las decisiones docentes, en este sentido no había que “planificar” para cumplir, sino que se “enseñaba” lo que realmente interesaba, lo que podía ser significativo y de interés en el contexto que atravesaban las instituciones educativas. De esta forma se amplía el espectro, también pensando en otros posibles modelos por fuera de las prescripciones curriculares.

**Reflexiones finales: algunas aproximaciones pedagógico-didácticas y lo que empezamos a cambiar**

---

<sup>5</sup> Nos parece interesante poner en voces de los futuros docentes como transitaron las experiencias. Ver anexo.





En este tiempo excepcional las prácticas de enseñanza mediadas por la cultura digital en la formación docente inicial, han podido dialogar con los nuevos modos de estar en el mundo y comunicarse y, a pesar de las tempestades, el Instituto pudo seguir siendo ese umbral necesario para garantizar el derecho de la educación, permitiendo que muchos docentes realicen lo que podían pensar que era imposible porque exigía acabar con rutinas, romper estructuras (inercias, horarios, incluso paredes) y contar con los recursos necesarios para ello.

Eso es exactamente lo que ha hecho el virus, a pesar de sus dimensiones microscópicas: sacar a todos de las aulas y, por tanto, permitir reinventar el espacio; y exigir la reorganización del tiempo y la reprogramación de las actividades; sacar a los profesores de su aislamiento y su zona de confort, dejarlos a la intemperie exponiéndolos (y enfrentándolos) a sus limitaciones individuales y, en consecuencia, reclamar la colaboración en el núcleo práctico, es decir, la docencia colaborativa. (Fernández Enguita, 2020).

La incorporación de los medios disponibles para la concreción de la propuesta de enseñanza puso de manifiesto una iniciativa inédita, en tanto las prácticas prepandémicas dentro del CPD se centraban mayoritariamente en la inmersión de los docentes en formación a las realidades áulicas y escolares del nivel primario, mientras que esta experiencia permitió pensar otros horizontes formativos posibles, en los que también se pusieron en juego articulaciones con otros campos del saber dentro de la formación docente. Esto a partir de los entramados que se generaron en los casos en donde dos o más docentes formadores trabajaron en la composición de esos espacios, recuperando también lo más potente que cada uno podría sumar a la tarea. La posibilidad que se presentó en términos de transformación de los modos de pensar la práctica en la formación docente, tal como plantea Dussel (2020), pone en evidencia que hay otras formas de hacerlo que no sean estrictamente con la “presencia” dentro de los espacios áulicos en un momento determinado, sino reflexionando, diseñando, revisitando, recuperando escenas pedagógicas heterogéneas y en otros soportes pero bien vinculables al currículum de la formación y al del nivel para el que se forma. En la voz de una docente en formación que participó de la experiencia, “la propuesta no es sólo cambiar los contenidos, sino la arquitectura de la clase”.

La exploración e implementación que se llevó a cabo en cuanto a la diversidad de recursos tecnológicos y digitales es otro de los factores que puede considerarse significativo al recuperar la experiencia. Esto sujeto a que se generaron redes de trabajo colaborativo, entre docentes y estudiantes del profesorado, en las que se compartieron los conocimientos



relativos a la cultura y alfabetización digital. En el intercambio se produjo un recorrido enriquecido, en tanto los medios digitales, que ya nos atravesaban desde tiempos previos, fueron reconocidos e incorporados como bagaje de conocimiento profesional, e incluso hasta puestos en sentido en tanto recursos didácticos que hasta el momento no tenían un lugar logrado dentro de las prácticas de formación docente del Instituto.

Actualmente, en el Instituto, el Profesorado de Educación Primaria cuenta con un equipo de 95 docentes. Ante el retorno a la presencialidad plena 2022 en la provincia de Buenos Aires, y en el marco de la normativa vigente<sup>6</sup>, un 50% de los docentes del profesorado decidió adherir a la “modalidad 70/30 de presencialidad/virtualidad”, proponiendo el uso de las aulas existentes en la Plataforma como aulas extendidas y expandidas. Este porcentaje pone de manifiesto una tendencia a considerar las posibilidades del uso de los recursos multimediales para reinventar las prácticas de enseñanza, poniendo en diálogo la didáctica general con las didácticas específicas.

Sin dudas se pudo, tal vez como nunca antes, tomar las peores condiciones para hacer de ellas oportunidades, articulando el accionar didáctico de los equipos de CPD y ofreciendo recorridos optativos. Se asumió la oportunidad de flexibilizar la planificación, de evaluar formativamente y trabajar de manera colaborativa (como se pide a los docentes en formación) para enriquecer las propuestas desde las múltiples experiencias formativas previas, las diversas miradas, la amorosidad, reinventando el vínculo pedagógico mediado por los recursos digitales.

En este tiempo tan particular aprendimos a navegar los mares de la enseñanza y del aprendizaje aferrados a la incertidumbre. Todo este trabajo con la convicción de que este tiempo de trabajo, no fue tiempo perdido, como nos anticipara Dussel (2020) sino que fue un tiempo excepcional en el que estuvimos dispuestos, contra viento y marea, que en nuestro caso se llaman virus y crisis, a seguir aprendiendo y construyendo algo juntos. Que sepan que ellos (los estudiantes) nos importan, que nosotros importamos, y que al final lo que tenemos es eso: el nosotros. Si aprenden eso, si aprendemos eso, vamos a estar bien.

---

<sup>6</sup> (Res CFE 366; 368/20; RFC.1872/20; Com. 5/20)



## Referencias bibliográficas

Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante

la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 42-56.

Baricco, A. (2019). *The Game*. Ed. Anagrama.

Brito, A et al. (2021) Soluciones EDTECH en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia. Editorial Banco Interamericano de Desarrollo.

Carrión, J (2020). *Lo viral*. Galaxia Gutenberg.

Davini, MC (2015) *La formación en la práctica docente*. 1° ed. Ed. Paidós.

De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. *Futuro incierto*. H. Casanova Cardiel (Coords.), *Educación y pandemia. Una visión académica*, 289-294.

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). UNAM- IIUE.

Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur:*

estudios comparados sobre políticas e instituciones. Teseo.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, formación e investigación*, 6 (10).

Dussel, I.[et al.] (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* - 1a ed . UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF.

Edelstein, G. E. (2002). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.

Fernández Enguita, M. (2020). "El virus, ese gran innovador", en *Cuaderno de Campo*, 16 de octubre. Disponible en: <https://blog.enguita.info/2020/10/el-virus-ese-gran-innovador.html>

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. - 1a ed. Ed.Paidós.

Maggio, M. (2020) *Serie: Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia. Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de*



nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia. Primera edición. Buenos Aires.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

([www.revistacampusvirtuales.es](http://www.revistacampusvirtuales.es))

Maggio, M. (2021) Educación en pandemia. 1° ed. Ed. Paidós.

Perkins, D. (1997) Escuela inteligente (Vol. 17). Gedisa.

## Anexo

### Las voces de los futuros profesores de Primaria formados en Pandemia

*"Este taller fue muy enriquecedor para mi formación. Valoro la forma en la que trabajamos, en la que se nos dio la oportunidad, el espacio y el tiempo de poder escucharnos entre compañeros". (MA. DEF 3° año)*

*"Cada viernes fuimos aprendiendo algo nuevo que nos ayudaba a repreguntarnos muchas cuestiones acerca de la escuela y esta nueva bimodalidad." (A. 3° año)*

*"Lo que me deja de enseñanza este taller es que "lo que nosotros enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden", que no tenemos que ser docentes reproductores sino creativos. Que es sumamente importante el repensar los roles, donde debemos rever la clase de otras maneras, pensar otras arquitecturas." (H. 4° año)*

*"A la hora de planificar, no pensar en dar el contenido y encasillar, sino que dar la oportunidad de explorar, de fomentar la autonomía del alumno/a. Pensar la clase no solo en el aula, sino en las distintas áreas de la institución." (R. 4° año)*

*"Al momento de la virtualidad buscar la manera de que los recursos y las actividades que se desarrollen sean equitativas, buscando la manera de llegar a todos los estudiantes. Ya que hoy tenemos varios desafíos" (P. 4° año)*

*"La propuesta es no sólo pensar en cambiar los contenidos, sino también, cambiar la arquitectura de la clase: cambiar roles, formato del aula, organización (grupal, colectiva, individual, en parejas), darles voz a los estudiantes en la construcción de conocimiento" (Grupo de V, 3°y4° año)*

*"Creo que empezamos a pensar que no podemos cambiar todo junto y de un día. Por ello, la propuesta está pensada para microevolucionar las prácticas cotidianas del aula. Nos encantó trabajar con otras compañeras de cursos distintos" (Grupo de A, 3° y 4° año)*

*"Seguir haciendo buenas preguntas que inviten al diálogo, y que permitan a los alumnos crear un pensamiento crítico y que enriquezcan su aprendizaje". (V. 4° año)*

*"Yo comparto un poco de todo lo que se fue expresando aquí. Como dice Julieta, en nuestro caso, el taller nos zarandeó desde el momento en que la profe nos dio la oportunidad de hacer algo diferente, de hacernos partícipes de una experiencia sumamente enriquecedora tanto para la formación docente como para la vida personal." (M. 4° año).*

*El taller me zarandeó desde el primer momento que la profe nos dio la oportunidad de ser adjuntas de cátedra. Ojalá los demás profes nos dieran a todos la oportunidad!! Aprendimos un montón y pudimos tener un poco de experiencia que podemos llevar a futuro al aula. (J. 4° año)*



**Red Universitaria  
Interinstitucional para el  
Desarrollo del Campo Didáctico  
en la Educación Superior**



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



FACULTAD DE  
EDUCACIÓN

**Las voces de algunos de los docentes formadores que participaron de la experiencia**



En el marco de la investigación para la ponencia que estamos formulando para las \*V Jornadas Internacionales en torno a las problemáticas en la Enseñanza Superior\* organizadas por la UNCuyo para agosto de este año, y para las que hemos tomado como hito de análisis la propuesta de los \*EFE/2021\* puesta en práctica colectivamente desde el \*CPD III y IV\* recuperando las categorías que propone Mariana Maggio (2020) en relación con propuestas de experiencias formativas distintas, en el sentido de que busquen ser \*inmersivas, alteradas, placenteras, colectivas, transformadoras y/u originales\*, le pedimos que nos responda:

¿Considera que esta experiencia cumplió con alguna/s de esas categorías? Describa brevemente por qué.

La propuesta que se presentó desde el EFE de alfabetización matemática cumplió con algunas de las categorías mencionadas. Una de ellas es que se propuso una experiencia **colectiva** trabajándose con grupos de estudiantes de los 3ros y 4tos años de la carrera de Educación Primaria, en la que entre ellos no se conocían, y esto permitió recuperar voces de estudiantes que en otros espacios juegan un papel más de observador. Esto fue mencionado y valorado por los mismos estudiantes.

Fue **transformadora** ya que el EFE interpelaba sus prácticas o su residencia ya sea desde la utilización de recursos didácticos, anticipar variables didácticas para trabajar la heterogeneidad considerándola como una oportunidad y no como un obstáculo, trabajar con otros docentes en formación que no conocían, y además siendo interpelados por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con los niños y sus familias.

Fue **original** en el sentido que se propuso elaborar un recurso audiovisual donde la condición pasaba por poder interactuar con el grupo de niños y que no sea una exposición por parte del docente, lo que los llevó a preguntarse de qué manera hacer un recurso que pueda recuperar aquello que acontece en el aula contado por el grupo de niños y no por el docente, de qué manera se podían recuperar los aprendizajes del grupo a pesar de la no presencialidad.

Sabrina Loinaz

Revisando en la memoria esta experiencia que construimos el año pasado de los EFE, me parece que cumplen ampliamente estas características que enuncia Mariana Maggio. Sin lugar a dudas fueron, en sí **originales**, fueron **abiertas**, fueron **participativas**, fueron **democráticas** en el sentido de poder seleccionar, el alumnado por un lado y los docentes por el otro, las temáticas que entendíamos podían generar una complementación en la formación, corriéndonos de lo prescripto directamente, pero no dejando de ser cuestiones que están en el Diseño Curricular, algunas expresas y otras no.

La participación fue mayoritaria, el intercambio entre los alumnos de 3º y 4º año, y el enriquecimiento entre ellos como ZDP, fue realmente interesante, pudimos vivir momentos realmente muy enriquecedores y entiendo que es algo que genera características a revisar y repensar para la renovación de los DC que debería estar en camino. De alguna forma empezándonos a correr de la presencialidad pura y neta, a un **sistema híbrido**, más abierto, más dinámico, más contenedor de la necesidad del formando, porque de alguna manera hemos descubierto en los intercambios con los grupos que nos tocaron en los EFE, las necesidades que se generan en la formación y muchas veces la falta de respuesta que damos desde la institución formadora.

Marcelo Carrión

De la propuesta denominada EFE llevada a cabo en el ISFD19 durante el contexto pandémico en la ciudad de Mar del Plata, puede establecerse que está íntimamente ligada a las categorías que establece Maggio, ya que en la puesta en marcha de la misma se evidenció que fue **inmersiva**, **alterada**, **placentera**, **colectiva**, **transformadora** y **original**. Esto debido que propició un trabajo colaborativo entre los profesores y las profesoras del Campo de la Práctica Docente III y IV, poniendo en diálogo y tensión las dificultades, obstáculos y necesidades que manifestaban las y los docentes en formación que transitaban las prácticas en terreno. En función de ello, se propusieron diferentes categorías de trabajo donde se propiciaba ahondar, profundizar y buscar alternativas de acción. Posibilitando un espacio de intercambio auténtico entre las y los docentes en formación de ambos años en buscar de nuevos horizontes de cómo poner en juego una didáctica en vivo.

Yamila Lucifora

Respuestas de docentes formadores que participaron de la propuesta, para la devolución de la experiencia.

Fuente: elaboración y selección propias, mayo 2022.