



Enseñar historia en tiempos de aislamiento forzoso

Teaching history in times of forced isolation

Virginia Cuesta

vcuesta@fahce.unlp.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Cecilia Linare

cecilialinare@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Recepción: 12 Agosto 2022

Aprobación: 20 Octubre 2022

Publicación: 02 Enero 2023

Cita sugerida: Cuesta, V. y Linare, C. (2023). Enseñar historia en tiempos de aislamiento forzoso. *Trabajos y Comunicaciones*, 57, e177. <https://doi.org/10.24215/23468971e177>

Resumen: Desde una perspectiva etnográfica, esta investigación da cuenta de las complejas decisiones que tomaron los profesores de historia en el nivel secundario para enseñar la materia historia atendiendo a la situación de aislamiento social y preventivo obligatorio. A través de entrevistas -realizadas por profesoras en formación en el marco de los formatos virtuales que también adquirió el nivel superior durante el particular año 2020- damos cuenta de cómo los docentes vincularon sus prácticas de enseñanza con los medios disponibles y las características de sus comunidades educativas en el contexto de una política educativa que tuvo que actuar en un escenario inédito frente a las nuevas condiciones escolares.

Palabras clave: Enseñanza, Historia, Trabajo docente, Aislamiento forzoso.

Abstract: This work tries to show the complex decisions that secondary teachers have to take to teach history in times of forced isolation. From an ethnographic point of view that also implied twelve interviews developed by students of second year of teaching history we describes and explains how secondary teachers improves and perform in the arena of the delay educational policies in relation to the necessities of the diversity of the school's communities.

Keywords: Teaching, History, Teacher's Work, Forced Isolation.

I. INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos, desde un enfoque que articula la investigación educativa, la etnografía escolar y los aportes de la etnografía en entornos virtuales, acercarnos al trabajo docente en tiempos de pandemia. Para referirnos al trabajo docente, consideramos los desarrollos teóricos y metodológicos de la etnografía escolar latinoamericana que señalan la importancia de observar, describir y analizar aquellas prácticas que tanto docentes como estudiantes despliegan en la escuela y en el aula para enseñar y aprender en el marco de una materialidad concreta, a partir de sus biografías y en base a sus acciones (Rockwell & Ezpeleta, 1983; Rockwell & Mercado, 1988).



Estas prácticas fueron repentinamente modificadas por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) durante el año 2020 en nuestro país. De este modo, los vínculos entre enseñar y aprender historia en la provincia de Buenos Aires fueron trastocados y reinventados de diferentes formas de acuerdo a las posibilidades de docentes y de estudiantes en el marco de los formatos digitales y remotos en los cuales la escuela como institución debió vehicular forzosamente. Escenas sobre los mismos son presentadas en este trabajo a través de las voces de doce docentes entrevistados.

Para conocer las características que adquirió el trabajo docente en la enseñanza de la historia en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, entre los meses de agosto y noviembre del 2020 entrevistamos a doce profesores de historia de escuelas públicas y privadas de los partidos de La Plata, Magdalena, 9 de Julio, General Lavalle y La Costa. Esta tarea fue realizada en conjunto con un grupo de estudiantes de la carrera del profesorado de Historia del Instituto Superior de Formación Docente N°54 quienes se ocuparon de confeccionar las entrevistas semi-estructuradas según sus preocupaciones e intereses bajo la guía de sus docentes de prácticas.

En esta oportunidad, y entendiendo que la mirada etnográfica nos marca otro estilo metodológico, donde los nudos problemáticos no son impuestos desde categorías y/o conceptualizaciones externas que se llevan al análisis de manera contrastante, recortamos algunos aspectos socioculturales, pedagógicos y disciplinares del trabajo docente que se reiteran en las preocupaciones de las docentes en formación y fueron abordados por los docentes en funciones. Nos referimos especialmente a los contextos presenciales y virtuales en donde tanto las instituciones escolares como los docentes y los estudiantes debieron re-inventarse para transitar la continuidad pedagógica en tiempos de ASPO; a los aspectos vinculares, anímicos y comunicacionales de las prácticas pedagógicas y por último, a las cuestiones referidas en términos disciplinares al aprender y enseñar historia, incluyendo aspectos referidos a la evaluación.

Luego de esta breve introducción, con el propósito de contextualizar el trabajo, las acciones y decisiones de los docentes entrevistados, en el segundo apartado describimos las principales definiciones asumidas por la Subsecretaría de Educación y la DGCyE de la provincia de Buenos Aires que fueron delineando la política educativa durante los primeros meses del 2020 a través de la circulación de distintos documentos curriculares. Entre éstos podemos mencionar Documentos Base, Circulares Técnicas y el Currículum Prioritario. En un tercer apartado presentamos el análisis interpretativo de las entrevistas realizadas, y por último, algunas reflexiones de carácter provisorio.

II. LA DEFINICIÓN DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN EMERGENCIA SANITARIA. DAR RESPUESTA, ENTRE LA INMEDIATEZ Y LA INCERTIDUMBRE

Con el inicio de la pandemia del COVID-19 en marzo del 2020 y a partir del Decreto Nacional N° 297/20 que dispuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)¹ se suspendieron las clases presenciales en todo el país. El sistema educativo nacional y provincial tuvo que reorganizarse con una modalidad a distancia en todos los niveles que modificó los principales componentes históricos y constitutivos de la escuela tradicional: la gradualidad, la universalidad, la simultaneidad y la masividad.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) y la Dirección General de Educación y Cultura (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires se implementaron rápidamente distintas acciones en el marco de lo que se denominó Plan de Continuidad Pedagógica, con el propósito de sostener, en principio, los vínculos pedagógicos entre los y estudiantes, las familias y la escuela.

En concordancia con las resoluciones del Consejo Federal de Educación², la DGCyE fue definiendo su política educativa en distintas etapas y difundiéndola a través de Documentos Base comunes a todos los niveles y modalidades. A su vez, estos documentos fueron complementados desde cada uno de los niveles educativos con Circulares Técnicas durante todo el 2020 en la medida que avanzaba y cambiaba la situación epidemiológica.

En la etapa inicial, los esfuerzos se concentraron en la elaboración de materiales para la enseñanza; la organización y la entrega de módulos de alimentos para quienes habitualmente asistían a los Comedores Escolares y en la carga de los datos de la matrícula 2020.

Entre las primeras acciones podemos mencionar la creación de la plataforma Continuemos Estudiado (DGCyE), para docentes y estudiantes que contaran con algún tipo de conectividad. Allí se fueron publicando las propuestas pedagógico-didácticas elaboradas desde las Direcciones de cada nivel y modalidad con la intención de que fueran mediadas por los docentes pero que a la vez, pudieran ser implementadas con distintos grados de autonomía por los estudiantes en sus propios hogares. Estas propuestas estuvieron publicados en línea y formato digital, organizadas en cuadernillos y disponibles con cierta periodicidad. Éstos últimos también circularon en formato impreso que fueron repartidos desde las escuelas a las familias, junto con la entrega de bolsones de alimentos.

Emilia Di Piero y Jessica Miño Chiappino (2021), consideran que la suspensión de clases presenciales en todo el país impuso lo que denominaron una virtualización forzosa que:

(...) reposicionó desafíos que hacía tiempo rondaban al sistema educativo en relación con la educación digital. Sin embargo, no sólo la cuestión de la digitalización ocupó el centro de la escena sino también una dimensión transversal al sistema: la desigualdad. (Di Piero & Chiappiano, 2021, p. 322).

Siguiendo a las autoras citadas, en el marco de una domesticación de la propuesta escolar o escolarización de la vida doméstica, la interlocución con las familias como mediadoras de tales propuestas fue fundamental para sostener la continuidad pedagógica como política educativa. Según Di Piero y Chiappiano, la desigualdad transversal al sistema educativo quedó evidenciada, entre otras variables, en el hecho de “que aquellas familias que cuentan con más tiempo y saberes escolares tienen ventajas sobre las demás.” (2021, p. 324).

El 6 de abril de 2020, la DGCyE y la Subsecretaría de Educación publicaron el Documento Base titulado “Acerca de la continuidad de las políticas educativas” con el que se daba inicio a la segunda etapa de cuarentena. La situación excepcional requería “quedarse en casa”; acción que se definía como política de estado y de cuidado. En aquel momento, la tarea prioritaria consistió en “(...) *el cuidado y la preservación de los vínculos que sostienen nuestra comunidad educativa. En otras palabras, el desafío está en cuidar y preservar los lazos afectivos y vinculares entre estudiantes y familias y docentes del sistema educativo*”³ (DGCyE, 2020, p. 3)

Aunque no se pretendía dejar a un lado la enseñanza y aprendizaje de los contenidos que prescriben los Diseños Curriculares o la acreditación del primer trimestre del año, éstas eran tareas que estaban siendo analizadas por los propios organismos y que se abordarían en próximas comunicaciones, lo que da cuenta de una política educativa que fue diseñándose progresivamente, según la evolución de la pandemia y las decisiones sanitarias que se tomaron a nivel nacional y provincial.

Las cuestiones relativas a la evaluación fueron comunicadas en otro Documento Base: “Enseñanza y evaluación”, el 12 de mayo de 2020, poniendo en marcha la tercera etapa de la cuarentena. En esta oportunidad, se hizo hincapié en la diferencia entre evaluar y calificar. Se señaló que la evaluación posibilitaba mejorar y reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en curso, pero que no era posible calificar dado que estas decisiones “(...) se basan en ciertas condiciones y en información sobre los procesos educativos que hoy no son posibles de dimensionar con rigurosidad (...)”. (Subsecretaría de Educación, 2020, p. 3)

De este modo, la evaluación representaba una fuente de información para los docentes en la toma de decisiones respecto a la planificación de sus propuestas de enseñanza y su revisión y se constituía como una valoración pedagógica cualitativa que debía considerar como criterios si los estudiantes pudieron sostener el lazo con la escuela y con sus profesores, tener acceso a las propuestas de enseñanza, resolver las actividades con distintos grados de autonomía, entre otras cuestiones.

Por otra parte, la DGCyE dispuso que no se calificaría en el primer bimestre, trimestre o cuatrimestre según las instituciones educativas, -decisión que luego se extendería durante todo el año-, no se tomaría asistencia

durante la suspensión de las clases presenciales y los contenidos de enseñanza se reorganizarían articulándose en un nuevo ciclo lectivo que incluía el 2020 y 2021.

En el documento no se ofrecieron mayores precisiones respecto a la promoción y acreditación del año escolar aunque éste finalizaba con un pasaje que dejaba entrever que con la vuelta a la escuela podrían valorarse y acreditarse “(...) los saberes adquiridos y las experiencias que, seguramente, quedarán en la memoria colectiva para siempre.” (Subsecretaría de Educación, 2020, p. 7).

Estas últimas definiciones generaron toda clase de especulaciones y malos entendidos entre la comunidad educativa. La decisión de no calificar con nota numérica fue leída en muchos casos como sinónimo de no evaluar, a pesar de la insistencia por parte de la cartera educativa de su carácter formativo durante el período de excepcionalidad. Asimismo, dado que la promoción se definiría en el ciclo 2021, ningún estudiante repetiría el año escolar en curso, disposición que fue interpretada en muchos casos como una promoción automática. Estos argumentos que comenzaron a circular entre las familias y en las propias escuelas tuvieron su expresión mediática. Los titulares de los principales diarios del país reprodujeron al unísono que no habría repetidores en el 2020, mensaje que reforzaba una lectura incompleta de las medidas adoptadas.⁴ Entre los meses de junio y septiembre fueron numerosas las ocasiones en que las autoridades educativas tuvieron que hacer aclaraciones al respecto.⁵

Por otro lado, en el mes de octubre la DGCyE puso en vigencia el Currículum Prioritario (Res. 1872) para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la Jurisdicción. La situación epidemiológica hizo que se extendiera en el tiempo una modalidad educativa a distancia aunque sin descartar la alternancia con alguna forma de presencialidad. De este modo, se institucionalizó la reorganización de la enseñanza que ya se venía desarrollando en las instituciones educativas a partir de las decisiones situadas que tomaron los equipos docentes. En el nivel medio, se estableció el bienio 2020-2021 como nuevo ciclo escolar extendido y reorganizado en Unidades Pedagógicas y Curriculares (UP) durante los seis años de escolaridad. Esta normativa se acompañó de dos anexos.

En el primero de ellos se presentó una nueva selección de contenidos considerados irrenunciables, aunque no mínimos. Las nuevas prescripciones se ajustaban tanto a las regulaciones de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como a los Diseños Curriculares en vigencia, estableciendo aquellos saberes imprescindibles que no debían dejar de ser enseñados entre lo que quedaba pendiente en el 2020 y en el curso siguiente 2021.

Tanto en el Ciclo Básico como Superior de la escuela secundaria, la priorización de los contenidos en Ciencias Sociales e Historia se orientó hacia un abordaje e implementación interareal y se reorganizaron según Ejes y Subejos temáticos, de acuerdo a los objetos de estudio de cada año. (DGCyE, 2020).

En el anexo II, dedicado exclusivamente a la evaluación, finalmente se precisaron las instancias, prácticas e instrumentos evaluativos, de calificación, promoción y acreditación y se definió para todas las instituciones de los niveles y modalidades la confección de un Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) de los estudiantes. (DGCyE, 2020, p. 7)⁶

Hasta aquí intentamos reconstruir las primeras definiciones que fueron delineando entre la inmediatez y la incertidumbre la política educativa a nivel nacional y provincial para el nivel medio. A continuación, presentamos el análisis de las entrevistas.

III. LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de agosto y noviembre del 2020. Las estudiantes del Profesorado en Historia del Instituto de Formación Docente N°54 sito en el barrio de Zeballos, Florencio Varela, contactaron a los docentes como forma de acceder a su práctica profesional, quienes, a su vez, fueron contactados previamente por las profesoras formadoras. Los ejes para organizar las preguntas de las entrevistas

fueron consensuados entre las estudiantes lo que explica que existan tantos puntos en común en el material analizado.

La modalidad de la entrevista fue pactada por cada estudiante con su entrevistado. Algunas fueron realizadas por videollamada, otras por WhatsApp, y otras a modo de consulta por e.mail. Fueron doce los profesores de historia entrevistados, quienes respondieron según su mayor carga horaria. Se recuperaron las voces y experiencias en una escuela pública rural, una escuela pública universitaria, cinco escuelas privadas subvencionadas (cuatro de ellas parroquiales), cuatro escuelas de gestión estatal y una escuela doble jornada privada laica sin subvención, de las localidades de La Plata, Magdalena, 9 de Julio, General Lavalle y La Costa. Una característica que tiene la muestra es la homogeneidad discursiva (Angenot, 2010) que seguramente emerge no de los contextos escolares sino de la experiencia de la vida en pandemia y la suspensión de clases presenciales. Las problemáticas de las que interesa conversar se homogeneizan a pesar de la constante reflexión de los profesores sobre la profundización de la desigualdad provocada por la pandemia.

Las entrevistas revelan información sobre el trabajo docente en tiempos de virtualización forzosa del sistema educativo, sobre problemáticas sociales, pedagógicas y didácticas. Los temas mayormente mencionados son el rol de las familias; el acceso a la tecnología, su utilización y el acceso a la conectividad; la evaluación; la adecuación curricular; la domesticación de la propuesta escolar o escolarización de la vida doméstica (Di Piero & Chiappiano, 2021, p. 324) y del trabajo docente; y la influencia de los medios de comunicación como comunicadores primarios de la política educativa.

En función de los aspectos socioculturales, pedagógicos y disciplinares del trabajo docente que definimos inicialmente como guía para el análisis de las entrevistas, presentamos a continuación los nudos problemáticos recurrentes que logramos identificar.

La relación familias escuelas en el marco de la escolarización de la vida doméstica

Más de la mitad de los colegas docentes entrevistados se refirieron al rol de las familias, pero de modo diferente. En el caso de los docentes P1, P2 y P3⁷ la presencia de las familias parece generar cierta incomodidad que se puede inferir por los comentarios: “Todos los miembros de las familias participan de lo que antes era privado del docente y alumnos” (P1). “El estar en su casa con sus familias, genera un problema que no está contemplado en ningún lado (P2)”. Asimismo y respecto al incremento del ausentismo, otra docente comentó: “la institución insiste a las familias para que se sigan sumando (a las videollamadas) pero aparecen cada vez menos” (P3). Contrariamente, otra colega manifestó que sirvió mucho la comunicación fluida con las familias porque esto la mantuvo al tanto de cada situación particular (P5). Para el caso de las colegas que trabajan en escuelas públicas el contacto con las familias se produjo en los momentos de entrega de los bolsones de alimentos y los cuadernillos de trabajo impresos por el estado provincial. “La entrega de mercadería es el punto de encuentro con las familias de nuestros estudiantes y el momento en el que se aprovecha para hablar con ellos y entregar cuadernillos de trabajo” (P4). Otro colega de La Plata sostuvo:

La virtualidad se mete a nuestra vida privada, entonces no le puedo decir a un chico que encienda su cámara, sin saber qué es lo que él está viviendo en el entorno de su familia. (...) Tenés familias que pueden brindar a sus hijos los recursos para hacer frente a esta nueva situación y otras no pueden porque no tienen trabajo o porque no tienen recursos, etc. (p. 9).

Como bien señalan Laura Santillán y Laura Cerletti (2011):

La relación entre “las familias” y “la escuela” se presenta como un tema ineludible para quien se interese por la educación infantil. (...) Hemos podido documentar cómo a lo largo de los últimos años, la vinculación entre las escuelas y los ámbitos domésticos concentra, por parte de los docentes, ciertas angustias y expectativas, y por parte de las autoridades, indicaciones y prescripciones sobre determinadas líneas de acción. Todo esto deriva en una serie de demandas cruzadas, acuerdos y desacuerdos, tensiones y múltiples conflictos que ha ido configurando a esta vinculación como una problemática a atender. (p. 7).⁸

De aquí podríamos desprender los dos tipos de posturas en el discurso docente frente a las familias de los estudiantes en situación de pandemia. Uno más demandante frente al rol de las familias, a partir de lo que deberían hacer para acompañar la continuidad pedagógica. Recordemos que la política educativa también intentó normarlo, tal como demostramos en el apartado anterior. Y otra postura más empática frente a las posibilidades de las familias en el acompañamiento según su situación económica. Si es interesante destacar la ausencia de preguntas sobre lo afectivo, sobre el impacto del Covid-19 en términos no solo de aislamiento sino también de enfermedad y muerte.⁹

Además, en relación a la domesticación de la propuesta escolar o escolarización de la vida doméstica (Di Piero & Chiappiano, 2021, p. 324) cabe destacar que ésta se produjo en un amplio y/o doble sentido para el sistema escolar. Tanto para quién enseña cómo para quién aprende. Los colegas docentes señalaron sentirse “invadidos” por la escuela y sus “horarios desdibujados”, una “invasión mutua entre escuela y familia” (P1). Y lo expresaron de esta manera: “Ahora el aula invadió toda nuestra vida” (P2); “(...) trabajas en el mismo lugar donde vivís y compartís el lugar con tu familia. Las horas de trabajo son muchísimas, mañana, tarde y fin de semana.” (P4).

Otro colega comentó que vivía solo y que al no dividir los espacios de vivienda y de trabajo condicionó su concentración para cumplir con su trabajo docente. (P10).

Las entrevistadoras no relevaron la composición familiar de cada colega entrevistado pero seguramente el modo en que el ASPO los afectó en lo personal puede explicar esas diferencias en el discurso sobre el rol de las familias en el sostenimiento de la continuidad pedagógica además de la composición socioeconómica de cada comunidad educativa.

El acceso a la tecnología, su utilización y el acceso a la conectividad

Ninguno de los colegas docentes entrevistados fue ajeno a la desigualdad que visibilizó y profundizó la escuela remota y la pandemia. Y a pesar de esta condición organizaron sus clases y las planificaron según la disponibilidad tecnológica y el acceso a la conectividad de sus estudiantes. En líneas generales la mayoría utilizó todos los recursos disponibles en un arco que va desde el cuadernillo que se entregó con los bolsones pasando por los celulares y el uso de WhatsApp, las plataformas gratuitas como Youtube, Google Classroom, Google Meet, Zoom gratuito, hasta aquellas que son pagas como Microsoft Teams (este último es el caso de la escuela privada doble jornada sin subvención). La frecuencia y la continuidad pedagógica de los estudiantes secundarios también variaron en relación a sus propios recursos y a los disponibles en las escuelas. Una de las docentes de la ciudad de La Plata que trabajaba solamente en escuelas públicas comentó:

De un total de 129 estudiantes, hay respuesta de entre 60 y 70. El resto o no cuenta con recursos tecnológicos (celulares, datos o wifi, computadoras), trabajan, tienen problemas familiares, han abandonado y/o demuestran desinterés. Algunos de ellos realizan los trabajos prácticos de forma intermitente y otros realizan actividades del cuadernillo de trabajo proporcionado al momento de la entrega de mercadería. (P4).

La colega de La Costa (P6) comentó: “La mayoría de los chicos hacen las tareas en la carpeta, le sacan foto y las envían por el celular y después hay que descifrar el jeroglífico”.

Muchos profesores comentaron que después de un par de tanteos la mejor frecuencia de trabajo fue quincenal y que a pesar de que las videollamadas no son “democráticas” (P2) fueron claves para el desarrollo de la enseñanza de la historia en conjunto con los videos explicativos. Exceptuando la experiencia de la docente que trabaja en escuela privada sin subsección, los docentes coincidieron en la descripción de la realidad educativa:

(...) te encontrás con alumnos que te dicen: ‘profe no tengo datos móviles’, ‘tengo un solo celular y lo usamos mis hermanos y yo’, así como un montón de cosas más, eso te limita un montón en todos los ámbitos hasta la elección del material. (...) Al principio me molestaba o incomodaba que los alumnos no encendieran las cámaras, pero luego entendí que existían

diferentes motivos por los cuales ellos no querían que se vea su entorno. Así como también hay alumnos que encienden sus cámaras y se van a realizar otras actividades, olvidándose que están en clases. (p.9).

Asimismo, en un esfuerzo por dar respuesta al acceso a la tecnología o a los materiales de trabajo para la continuidad pedagógica, desde algunas instituciones la alternativa propuesta fue entregar a domicilio fotocopias e impresiones, tal como señala la docente de la escuela pública universitaria. La escuela a través de su red de tutores, preceptores y equipo de orientación educacional relevó quiénes necesitaban cuadernillos, computadoras o tablets y organizaron un sistema de cargas y descargas de información digital para las familias que no tienen conectividad.

En las entrevistas se evidencia el enorme esfuerzo económico, sociológico y psicológico realizado por docentes, familias y estudiantes para mediar una tecnología costosa en la virtualización forzosa del sistema escolar.

La adecuación curricular o cómo cumplir con el programa de la materia historia

Ocho de los doce profesores de historia comentaron en la entrevista que realizaron modificaciones y recortes en sus planificaciones anuales. En principio, intentaron reproducir sus propuestas del año anterior pero con la extensión del ASPO surgió la necesidad de realizar adecuaciones, seleccionar e incluso producir nuevos materiales de enseñanza, como videos, fuentes secundarias digitalizadas, podcast, entre otros. Nos resulta interesante aquí, observar los criterios que siguieron para realizar esas modificaciones y recortes. Entre estos están el tiempo, la modalidad de trabajo (virtualización forzosa), las características de los recursos digitales, la posibilidad del trabajo interdisciplinario y las decisiones basadas en el propio trabajo docente. Algunos profesores manifestaron haber reducido la cantidad de contenidos por tema. Por ejemplo, un colega contó que tuvo que tomar la decisión de darle tratamiento a la última dictadura militar en una única y sola clase. (P5) Otra colega mencionó: “Tuve que recortar mucho contenido, por ahí, en épocas normales dictabas de 25 a 30 clases, pero ahora recién vamos con 8 clases y no se sabe si llegamos a 15 clases.”

(...) con la virtualidad he optado por bajar la complejidad de los textos, lo que te lleva a replantearte todo el contenido de la clase y también la cuestión de que es lo que vos le pedís al alumno que haga. Hoy no le puedo pedir que vean un video, porque no sé si tienen la posibilidad de verlos. (p.9)

Sí, recorto contenidos en ambas materias, lo que es historia del siglo XX tuve que recortar bastante a criterio de cómo iban respondiendo ellos porque hay algunos temas que no se pueden abordar tan específicamente y también aprovechar la plataforma para trabajar con videos y eso también hace que se cambie un poco los contenidos, desde el lugar de que propone el video, es pensar el video, analizar, buscar qué se fijó, cómo se dijo, etc. entonces muchas veces [en] el nuevo medio es más fácil incorporar los videos y las imágenes, pero también lleva un tiempo de adaptación de incorporación de los contenidos. (p.11)

Podríamos sostener junto con Verónica Edwards (1995) que la pandemia y la virtualización forzosa del sistema educativo evidenciaron más que en otros tiempos que las formas del conocimiento son también contenido. Los docentes comentaron cómo debieron primero pensar con qué recursos digitales contaban y con qué tipo de tecnología se vinculaban con sus estudiantes para luego organizar el contenido de la clase de historia.

Asimismo nos parece interesante señalar que de este conjunto de docentes entrevistados ninguno mencionó basarse en el Currículum Prioritario para su selección de contenidos. Los colegas que detallaron los recortes mencionaron lo hicieron en base a los diseños curriculares vigentes como única referencia. Así lo demuestra una de las entrevistadoras al relatar la disyuntiva de un docente de 5to año quien le comenta que:

(...) seguía con su cronograma inicial donde la unidad 3 no la llegaba a abordar o achicaba un poco su cronograma inicial, suprimiendo algunas clases o no dándolas desde tantas perspectivas para avanzar más con los contenidos. La segunda opción fue la concordada con la dirección. (p.5)

Respecto a la evaluación las escuelas y los docentes debieron tomar decisiones frente a la incertidumbre y las comunicaciones confusas de la prensa que parecieron volverse oficiales frente a unas carteras educativas que demoraron hasta octubre las precisiones al respecto y que describimos más arriba en el segundo apartado.

De este modo, frente a la pregunta por cómo desarrollaron sus instituciones y ellos la evaluación comentan:

Hubo un error de comunicación política en decir de entrada que nadie va a repetir el año. Un error de comunicación no de concepto, porque yo creo que nadie puede repetir el año, porque no puedes medir en qué condiciones está cada alumno, es decir quien no trabajó y quien no tuvo acceso. (p.2).

En cuanto a la manera de evaluar no hay una bajada desde el ministerio, no hay una rúbrica específica desde el ministerio, en realidad cada escuela hace lo que le parece (p.6).

Los dos comentarios anteriores son ejemplo de cierto malestar docente frente al modo en que la política educativa referida a evaluación, permanencia y egreso en el marco de la continuidad pedagógica fue comunicada.

A nosotros nos dieron unas rúbricas, se evalúa por trimestre, te dan cinco campos, donde tenés que poner muy bien, bueno, puede mejorar, etc. y se basa en ciertos criterios; que son la entrega de trabajos, participación de cualquier tipo, y al final tenés espacio para un comentario, que destacas o sugerís. El primer trimestre no modifiqué nada de lo que pedía esa planilla, básicamente quedaron vacíos muchos de los casilleros porque, prácticamente no podíamos ubicar a la totalidad de los chicos, pero en el segundo trimestre encontré mi forma de evaluar y lo modifiqué. Incluso pude marcar cosas más personales, me tomé el tiempo de escribir cosas del desarrollo personal. (p.2).

Otra colega docente señaló en la entrevista que fue “difícil evaluar de la forma tradicional a la que estamos acostumbrados” (P5). Pero, sin embargo, señaló que sus estudiantes realizaron trabajos de investigación grupales y un momento importante de estas investigaciones escolares fue exponerlas mediante videollamada por Zoom. Señaló que estas exposiciones de sus estudiantes fueron insumos para la evaluación y calificación así como también los trabajos escritos.

Algunas estudiantes entrevistadoras del instituto ahondaron en el tema evaluación mediante re-preguntas. Así una de ellas obtuvo la siguiente información de su entrevistado sobre las ventajas y desventajas del “nuevo sistema de calificación”:

En cuanto a ventajas te podría decir que la suspensión de la calificación numérica, es algo bueno en este momento. Nos permitió agarrar el programa y modificarlo al extremo, en el colegio esto no lo podés hacer. Entonces te preguntas - ¿qué vas a ponderar más, un proyecto que involucre varias materias y que sea entretenido y enganche, aunque sea un poquito, al alumno o tratar de dar determinados contenidos en determinado tiempo? Esto de la suspensión de la calificación numérica nos permitió estirar al máximo el diseño curricular. (p.9)

IV. REFLEXIONES FINALES

En el marco de la virtualización forzosa que caracterizó a la política educativa ante la emergencia sanitaria, la reorganización de los tiempos educativos e institucionales se impuso de manera abrupta e imprevista, alterando de manera particular las tradicionales dinámicas y rutinas de la escuela e imprimiendo características específicas al trabajo docente que no pueden desconocer las desigualdades socioeconómicas y sociotecnológicas (Di Piero & Chiappino, 2021) y que los docentes entrevistados han manifestado como una problemática transversal que la pandemia expuso con mayor crudeza.

A partir de la suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020, los docentes, y los profesores de historia en particular, contaron con muy poco tiempo para la planificación y diseño de estrategias, recursos y/o materiales educativos para la virtualidad. Por otro lado, los profesores entrevistados, aun conociendo y usando las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en sus aulas, refirieron desconocer muchas de las herramientas digitales de comunicación multimedia que esta modalidad demandó y que debieron aprender a usar forzosamente. Para muchos de ellos, se trató del primer acercamiento a la educación virtual

o a distancia dado que tampoco la habían experimentado como estudiantes, lo que representó un desafío mayor en términos formativos. Al respecto, advertimos que una de las primeras tendencias entre los docentes fue la de reproducir en la virtualidad las prácticas de enseñanza propias de la presencialidad, empresa que de inmediato se mostró cada vez más difícil de sostener por el trastocamiento de los tiempos escolares de la que hablamos antes.

En relación con la construcción de un perfil académico de los docentes que se desempeñan en entornos virtuales de enseñanza, Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar (2015) consideran que la era digital reformula la manera en que “(...) se concibe un profesional para este tipo de práctica pedagógica: una suerte de docencia digital con ciertas peculiaridades” (p.71).

Ahora bien, podríamos sostener que el perfil profesional de un docente de la materia historia que la virtualización forzosa definió se constituyó también de manera forzada, aunque con distintos grados de receptividad, apertura o resistencia. Fueron ellos quienes en la práctica, desde sus experiencias y conocimiento, fueron construyendo un saber pedagógico inexistente: cómo enseñar historia en un contexto de educación virtual y emergencia sanitaria sin precedentes.

Por otra parte, advertimos la articulación y distancias que existieron entre las prácticas de enseñanza, el trabajo docente y las normativas.

En principio, aunque los docentes no hicieron mayores referencias durante sus entrevistas a los documentos curriculares citados en este trabajo, sí sostuvieron que la prioridad fue sostener los vínculos entre los estudiantes, las familias y la escuela, mientras que lo pedagógico-disciplinar pareció quedar en un segundo plano, cuestión que sí se encuadra con las definiciones de la política educativa de los primeros meses de 2020. Por el contrario, otras veces, la normativa viene a normar, regular u ordenar prácticas que ya ocurren en el territorio. Así creemos que lo demuestra lo que sucedió con el Currículum Prioritario. Mientras éste definió contenidos priorizados para el área de ciencias sociales e historia que se publicaron en el mes de octubre, los docentes, tal como lo sostienen en sus entrevistas, fueron seleccionando y jerarquizando contenidos desde el inicio mismo del ASPO desde un pragmatismo muy concreto, ante la reconfiguración de los tiempos escolares como principal criterio para su reorganización, aunque considerando los Diseños Curriculares vigentes.

En suma, podemos señalar de manera provisoria que durante el año 2020 los vínculos entre el enseñar y el aprender historia, las prácticas que los vehiculizan y que los docentes describen en las entrevistas fueron producto de diferentes pruebas de ensayo y error, de toma de decisiones constantes y de reflexiones sobre el nuevo escenario inédito para la educación secundaria que nacieron genuinamente desde las aulas remotas y virtuales.

NORMATIVAS Y DOCUMENTOS

CFE, Resolución N° 367/20: Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020-2021 (Anexo I) y Marco Federal para la Gestión de la Enseñanza en Escenarios Complejos (Anexo II).

CFE, Resolución N°368/20: Criterios de evaluación, acreditación y promoción.

CFE, Resolución N° 363/20: Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la Continuidad Pedagógica.

CFE, Resolución N° 366/20: Marco Federal para la Reorganización Institucional de las actividades de retorno a la escuela.

Subsecretaría de Educación, (12 de mayo de 2020). Documento Base: Enseñanza y evaluación. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Subsecretaría de Educación, (6 de abril de 2020) Documento Base: Acerca de la continuidad de las políticas educativas. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Subsecretaría de Educación, Resolución N° 1872/20. Anexo I: Currículum Prioritario. Anexo II: Evaluar en Pandemia. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2021). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En G. Gutiérrez Cham, S. Herrera Lima, y J. Kemner, (coords.), *Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina* (pp. 322- 348). Guadalajara, Jalisco: Centro María Sibylla Merian de Estudios Iberoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS). Editorial Universidad de Guadalajara.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp.145-172). México: FCE.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción*.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78.
- Ruiz Méndez, M. y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31639397004>
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 7-16.

NOTAS

- 1 El gobierno de la Provincia de Buenos Aires declaraba el estado de emergencia sanitaria por un plazo de 180 días desde la fecha a través del Decreto Provincial N° 132 del 12 de marzo de 2020.
- 2 Se pueden consultar las Resoluciones CFE N° 363/20, N° 366/20, N° 367/20 y N°368/2.
- 3 Las cursivas corresponden al texto original.
- 4 Al respecto se pueden consultar las siguientes notas periodísticas: https://www.clarin.com/sociedad/-paso-paso-ano-in-certidumbre-ciclo-lectivo-complico-pandemia_0_iIjYDvwVV.html
https://www.clarin.com/sociedad/unificaron-ciclos-lectivos-2020-2021-provincia-determinara-vuelven-notas_0_wMdINpk0p.html
<https://www.perfil.com/noticias/sociedad/no-habra-repetidores-en-2020-y-la-vuelta-a-clases-sera-progresiva.phtml>
<https://www.elsol.com.ar/el-consejo-federal-de-educacion-decidio-que-no-habra-alumnos-repetidores-en-2020>
<https://www.diariouno.com.ar/sociedad/el-gobierno-nacional-propuso-que-no-haya-alumnos-repetidores-este-ano-n840723>
Recuperadas el 20 de septiembre de 2021.
- 5 Algunos de los docentes encuestados refieren que a partir de estas medidas muchos de sus estudiantes dejaron de responder sus mensajes y/o de entregar trabajos y se desvincularon de la escuela.
- 6 Este registro se materializaba con dos informes cualitativos, -uno antes y otro después de receso escolar-, que consideraría tres tipos de trayectorias: Trayectoria Educativa Avanzada (TEA), Trayectoria Educativa en Proceso (TEP) y Trayectoria Educativa Discontinua (TED). Los dos últimos casos contemplaban las trayectorias educativas que se vieron interrumpidas o fueron esporádicas y se consideraban aquellos saberes seleccionados como prioritarios en el anexo I que no pudieron ser aprendidos por los estudiantes.
- 7 De este modo nominamos a cada profesor/a entrevistado/a para preservar su anonimato.
- 8 Siguiendo a las citadas autoras las escuelas tienden a visibilizar unas prácticas familiares y a invisibilizar otras. Asimismo las autoras registran en sus investigaciones de campo (iniciadas a fines de los años 90 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) como en la educación primaria los docentes explican que son las familias “la causa directa de los problemas escolares de los niños” (Santillán & Cerletti, 2011, p. 8). Lo que las lleva a investigar socio históricamente si esto fue siempre así y a qué familias se están refiriendo los docentes hoy.
- 9 Como docentes de la Cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) volvimos a las aulas presenciales con nuestros estudiantes practicantes a fines del 2021. En las actividades de presentación de los profesores en formación surgió fuertemente el comentario de las pérdidas de los familiares, especialmente de los abuelos, por parte de los chicos y chicas del nivel secundario.