

Pussetto, Marisol

Las prácticas docentes en el nivel superior en el marco de la nueva normalidad post pandemia

Licenciatura en Educación

Fecha: 12/02/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](#)

Cita recomendada: Pussetto, M. (2025) *Las prácticas docentes en el nivel superior en el marco de la nueva normalidad post pandemia* [Trabajo final de grado].

Universidad Nacional de Rafaela



SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL.

***Las prácticas docentes en el nivel superior en el marco de la nueva normalidad
post pandemia.***

Autora: Marisol Pussetto.

Orientación en Análisis Institucional y Construcción de Subjetividades.

Docentes: Cecilia Dionisio e Irene Macera.

Fecha de entrega: 01/02/2025

Resumen

Repensar certezas asumidas y naturalizadas, significaciones y devenires que se fueron construyendo a lo largo del tiempo y que atraviesan el contexto escolar, nos permiten comprender las dinámicas del funcionamiento institucional en una época determinada, al distinguir las tensiones surgidas entre lo instituido (lo fijo y estable) y lo instituyente (el cuestionamiento y la crítica).

Por esta razón, al considerar la metodología de trabajo implementada en el nivel superior desde la vuelta a la presencialidad plena en agosto del año 2021 hasta la actualidad, es inevitable observar que las prácticas docentes han cambiado para adaptarse al nuevo entorno en el que las mismas están emplazadas.

El análisis desarrollado aquí, se centra específicamente en las prácticas docentes en la carrera “Tecnatura Superior en Gestión Industrial” de un instituto superior de gestión pública localizado en la ciudad de San Jorge, orientadas a mantener el vínculo pedagógico en el marco de la nueva normalidad post pandemia por COVID-19.

Introducción

“Cuando el maestro investiga su propia práctica recuperando críticamente su saber, se transforma en un instrumento facilitador del cambio” (Achilli, 1986, p.12).

En este análisis se propone abordar lo institucional educativo como objeto de conocimiento y como campo de prácticas de intervención, situándonos especialmente en el ámbito escolar. Por lo tanto, para una mejor comprensión es necesario comenzar explicando qué entendemos por instituciones, establecimientos educativos y por organizaciones.

Se parte de la noción de institución recuperada por Fernández (1998) quien la define como una red simbólica, social e históricamente sancionada con profunda penetración en la vida de los individuos. En cuanto a los establecimientos educativos, se los entiende como la concreción material y el espacio en el que el sujeto encuentra

un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, que a su vez tiene poder para provocar compromiso y adhesión, consistencia para tolerar y aceptar desvíos como así también de “provocar movimientos instituyentes que le permiten adaptarse tanto a las variaciones del medio externo como interno” (Fernández, 2012, p. 10). Respecto a las organizaciones, Nicastro (2007) nos dice que son “ámbitos de desarrollo, de expresión y de traducción de las instituciones”, las cuales implican “una trama, objetivos, medios, lugares y tiempos que organizan las relaciones sociales” (p. 31). La misma tiene un ordenamiento jerárquico que mediante normas y pautas organiza roles y tareas para intenta abordar la realidad y llevarla adelante con fines específicos.

Tal como señala Castoriadis (1986), el hombre sólo existe en y por la sociedad, la cual es siempre histórica y cuya forma es particular y singular. Las sociedades funcionan como un todo coherente, cuya vida, unidad y cohesión interna se logra a través de una “urdimbre inmensamente compleja de significaciones” a las que llama “magma de las significaciones imaginarias sociales¹” (p. 5). Las cuales, “se despliegan siempre en dos dimensiones: la dimensión conjuntista-identitaria (la lógica) y la dimensión estrictamente imaginaria (lo causal)” (Castoriadis, 1986, p. 7). Y es aquí, cuando nos encontramos frente a la presencia de cuestionamientos sobre sentidos heredados, que se crea la apertura de espacios para desarrollar nuevos pensamientos e interpelaciones. Es decir, cuando lo determinado, lo definido, lo arbitrario (instituido) entra en conflicto con lo nuevo y lo cambiante (instituyente).

En esta línea, Nicastro (2008) alude al potencial de cambio e impacto en los procesos de mejora y fortalecimiento institucional cuando propone volver la mirada a prácticas que interroguen sentidos y exploren escenas, tramas y relaciones. Esa lucha o tirantez entre lo instituido y lo instituyente, que se revela cotidianamente permite identificar nudos en los que trabajar mediante nuevas reflexiones y desafíos. En tal sentido, llevar a cabo esa reflexión tal como es entendida por Edelstein (2000), implica “el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia,

¹ Son definidas de esa manera ya que no corresponden a elementos racionales o reales, sino instaurados o contruidos mediante una autocreación que se despliega como historia, las cuales “empapan, orientan y dirigen”, como dice el autor, a los individuos que la constituyen (Castoriadis, 1986, p. 5).

un mundo social cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos y correspondencias afectivas” (pp. 2-3).

Lo central de este trabajo es, precisamente, desencadenar un proceso de revisión como requisito principal para poder construir a la práctica docente como objeto de indagación, al comprender cómo la experiencia de trabajo en una situación inesperada nos predispuso a mantener un diálogo abierto para pensar alcances y limitaciones al tener que construir una escuela basada en nuestras propias realidades y contextos.

Es esencial entonces, mencionar la concepción de la enseñanza como intervención social, intencionada en las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que estos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones (Camilloni, 1996, p.12), ya que desde este punto de vista, se las definen como una “intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados” (Steiman, 2017, p. 116). Las mismas se inscriben en un mundo donde la dimensión de la institución escolar cobra importancia ya que el *habitus*² compartido en un momento socio-histórico determinado, requiere ser considerado al momento de pretender interpretarlas, en este caso en particular, configuradas especialmente en la educación superior.

Ahora bien, cabe aclarar que en el marco de este escrito se entiende a la labor docente más allá de la acción llevada a cabo solamente en el aula, por el contrario, se considera también la manera en la que se habita la escuela en su totalidad, es decir, como “práctica docente” (Achilli, 2008; Edelstein y Coria, 1995). Al llamarla así, la entendemos como ese conjunto de tareas con significado personal y social, las cuales están condicionadas e influenciadas por el entorno y que van más allá de la transmisión de conocimientos (Achilli, 1986).

En la educación superior, las mismas adquieren una forma de propuesta singular, ya que se enseña en el contexto de una formación para el desempeño de una

²Entendido por Bourdieu (1986) como aquellos esquemas de interpretaciones, supuestos, nociones previas y expectativas construidas socialmente. “Esos principios generadores de prácticas y representaciones constituyen un sistema de disposiciones durables pero no inmutables” (Gutierrez, 1994, como se citó en Edelstein y Coria, 1995, p. 29).

profesión, por ello, las relaciones entre teoría y práctica adquieren “un grado de relevancia especial” (Lucarelli, 2000, p.122). Esos aspectos específicos que impactan y particularizan este ámbito educativo hacen referencia a una formación marcada por la tradición eficientista³ (Davini, 1995), a una organización curricular organizada por materias, con docentes unipersonales y con una determinada carga horaria dedicada exclusivamente a la enseñanza; frecuente movilidad docente y un control administrativo y pedagógico con una alta burocratización en lo cotidiano. Por su parte, el vínculo con el estudiantado en los institutos superiores tiene también rasgos peculiares, ya que predomina el conocimiento de los mismos por pertenecer a grupos medianamente reducidos, con una mayor dependencia con respecto al estudio y una cierta exigencia en cuanto a resolución de problemas o dificultades personales.

Por este motivo, el pensarla como una práctica socio-histórica sometida a tensiones y contradicciones constantes por desarrollarse en escenarios singulares, contextuales, cargados de decisiones éticas y políticas, nos permite ampliar y complejizar el sentido en el que se inscriben (Edelstein y Coria, 1995, pp.17-18).

Como docente actualmente en ejercicio y miembro de la institución educativa desde hace más de quince años, mi interés sobre el tema surge al observar que desde el comienzo de la pandemia sanitaria por COVID-19, los educadores se vieron involucrados en una adaptación forzosa y repentina a prácticas docentes que dieron lugar a nuevos procesos de transmisión, utilizando diferentes formatos y herramientas que hasta ese momento eran tradicionales.

Es preciso mencionar, que el problema aparece cuando nos corremos de lugar, nos distanciamos, cuando logramos percibir diferentes experiencias abiertas a una pluralidad de intercambios. Por lo que, para reconocer y tratar un problema educativo, se tiene que estar dispuesto a observar la realidad “con ojos de extranjero” (Greene, 1995, p. 82). Entonces, para abordar el “fenómeno de implicación” al que hace referencia Garay (2000, p. 70), se decide problematizar el tema de interés seleccionado, en el nivel educativo superior. Motivó esta decisión la escasa carga horaria de trabajo en el mismo (opuesto al desarrollo de mi labor en los otros niveles), lo que me permite explorarlo con mayor apertura, desde una mirada diferente,

³ Se caracteriza por centrar la visión de las prácticas de enseñanza en la función técnica del docente.

habilitándome a captar características constitutivas e invariantes que definen la identidad institucional.

Para ello, es indispensable analizar el contexto contemporáneo en el que está inmersa la Tecnicatura Superior, la cual se caracteriza por el movimiento constante y la incertidumbre en el quehacer cotidiano, particularidades propias de la era del gerenciamiento (Grinberg, 2004) y de la pandemia sanitaria por COVID-19, la cual agrega más procesos de cambios a los que ya venían atravesando las instituciones educativas desde hace varios años.

Por consiguiente, proponemos interpelarnos acerca de las prácticas docentes en el nivel superior y cómo las mismas se fueron adaptando para mantener el vínculo pedagógico en el marco de la vuelta a la presencialidad plena en esta etapa llamada “nueva normalidad” desde agosto del año 2021 hasta la actualidad, en la carrera de Técnico Superior en Gestión Industrial de un instituto superior público localizado en la ciudad de San Jorge.

Varias palabras y términos se han originado o difundido debido a la pandemia sanitaria causada por el virus SARS-CoV-2 y la excepcional situación que la misma provocó a nivel mundial, como es el caso de la expresión “nueva normalidad”. En el siglo XX, se hablaba de “normalidad” haciendo referencia a normas sociales fijadas de antemano que dependen de un contexto concreto y específico, es decir, una idea construida en el marco de esta interacción. Esta teoría está apoyada por el socioconstructivismo, al interpretar que todo conocimiento se construye mediante la interacción del individuo con la sociedad y su ambiente, abarcando los comportamientos, ideas y características necesarios para adaptarse a ella.

Aunque el uso del término se popularizó previamente en distintos ámbitos, principalmente relacionados a grandes crisis económicas, en la actualidad se considera que es una expresión correcta para referirse a la realidad vigente, posterior al coronavirus. En nuestro país, particularmente, se empieza a utilizar en todos los ámbitos incluso en educación. En la institución educativa seleccionada para este análisis, una nueva normalidad en el nivel superior significó el paso de una enseñanza tradicional, con horarios fijos, dentro de las aulas y en la que el docente trabajaba con sus alumnos de manera presencial, a otra diferente que tuvo en cuenta principalmente

que el estudiantado no sólo era de la ciudad sino también de localidades vecinas, los cuales comenzaron a trasladarse utilizando vehículos particulares en los casos en que los horarios del transporte público no resultasen convenientes o directamente hubiesen desaparecido.

Por ende, es fundamental entender y reflexionar no sólo sobre las líneas de acción que han cambiado, sino sobre cuáles se retoman en esta coyuntura epocal para poder dar una continuidad educativa con criterios más justos y acordes a las necesidades de los alumnos.

Capítulo I

Ámbito de Estudio

El Instituto de Educación Superior sobre el que se lleva adelante el trabajo final integrador, forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal (Escuela Normal Superior N° 41) y dentro de su oferta académica se encuentra la “Tecnicatura Superior en Gestión Industrial”. El mismo se ubica en el barrio centro de la ciudad de San Jorge (fundada en el año 1886), la cual actualmente cuenta con 20.000 habitantes según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2022).

La ciudad, situada en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe, es conocida como la Capital Provincial de la Industria Alimentaria y es sede de la Expo Región Centro que se lleva a cabo anualmente en el mes de octubre y que reúne empresas de Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos. Además, cuenta con un importante circuito industrial ya que en ella se encuentran diferentes fábricas que incluyen desde alimentos, mosaicos, muebles, fideos, hasta tanques de polietileno; entre ellos se encuentra un molino harinero de fines del siglo XIX, una planta frigorífica de vanguardia y la única fábrica de bolitas de vidrio de Sudamérica.

Si bien esta tecnicatura, surge en el año 2015 para dar respuesta a una demanda social y económica del territorio al ser un pueblo industrial, es interesante conocer los comienzos del establecimiento educativo y cómo el mismo se fue transformando y materializando en el tiempo. Una institución, dice Lucía Garay (2000),

es “un producto instituido, ha estado precedida de un proceso de constitución al que llama institucionalización” (p. 12).

Reconstrucción Histórica e Historización, Desde los Inicios de la Institución al Contexto Actual

En un documento escrito llamado “A veinticinco años de un desafío” de Dentezano, E., Búa, M., Besso, C. y Lorenzatti, L. (1975), se relatan los primeros años de vida de la institución educativa seleccionada para su análisis⁴, y se cuenta en profundidad como vecinos de la zona fueron quienes concibieron la idea de dar a la ciudad de San Jorge de un establecimiento de enseñanza secundaria que anteriormente no tenía. Ingenieros, abogados, literatos, docentes universitarios y un anónimo grupo de entusiastas son mencionados como los principales propulsores del proyecto que comenzaría allá por 1950, donde los cursos dictados en aquel entonces eran los primeros años –diurno y nocturno- del Bachillerato y el plantel de docentes reconocido por el Ministerio de Educación se vio integrado por una Directora, una Secretaria, dieciséis Profesores y dos Celadores.

La materialización de la idea tuvo como entorno físico en sus comienzos, el local perteneciente a la Biblioteca Popular, en cuya sala de lectura funcionaban los primeros años, mientras que en la conocida como Secretaría, un segundo año (el cual después no pudo completar su ciclo por no reunirse suficiente número de alumnos). En ese período, esas divisiones del ciclo básico, funcionaban adscriptos al Colegio Nacional de la ciudad de San Francisco, Córdoba.

Ese pasado originario, atiborrado de anécdotas, sigue su curso hasta que durante el ciclo lectivo de 1951, las actividades se trasladan a otro edificio y ante la renuncia de la entonces Directora, y como se describe en la obra citada anteriormente, “dada la indecisión de un reconocido Ingeniero de la ciudad” (p.4), J. de S. M. G., para asumir la responsabilidad de dirigir el proceso, un grupo de padres y alumnos llevan a cabo una movilización y manifestación de las bicicletas resultando en la aceptación del cargo por parte del citado. Actualmente, placas e imágenes en su honor siguen

⁴ Ver anexo, pp. 24-25.

colgadas en la pared de la institución, donde se encuentra una de las oficinas del equipo directivo, al considerarse que “cumplió inexorablemente con un programa de profundización y expansión que no conoció postergaciones” (p. 4) y cuyo éxito y liderazgo se siguen comentando en la actualidad.

Son estos aportes registrados en la cultura, la cronología de sucesos y grandes acontecimientos compartidos por “los distintos miembros de la institución que se encuentran al servicio de legitimar sus decisiones y prácticas” (Enriquez, 1989, como se citó en Nicastro, 1997, p. 28). Sin embargo, esas creaciones simbólicas relacionadas a uno de sus fundadores, en las que se resaltaba también la ardua tarea realizada con compromiso y responsabilidad absoluta, a la que se le atribuye también su capacidad de conocimiento, manejo y control, no convoca de la misma manera a las nuevas generaciones. Si bien se sigue hablando al respecto en distintos espacios y niveles, cada vez con menor frecuencia, en el nivel superior es diferente, porque la mayoría de los agentes educativos más antiguos ya se han retirado, se maneja un gran número de profesores itinerantes provenientes de otras localidades, y donde además, el plantel docente sufre renovaciones constantes.

Si retomamos la historia, vemos que en el año 1952 se traslada la sede nuevamente donde comienzan a funcionar dos divisiones diurnas y tres nocturnas con una población ya considerable. Se empieza a aspirar por un edificio propio y se funda el “Centro de Estudiantes Secundarios”. En el siguiente año los cursos empiezan a incrementarse y tiene lugar la colocación de la piedra fundamental del edificio propio celebrado el 8 de Febrero y su posterior inauguración oficial el 6 de Septiembre del mismo año. En esa oportunidad especial, se estrena también la “Marcha del Instituto”, la cual siempre se escucha y canta en ceremonias conmemorativas, como ser la celebración de ex alumnos llamada las “Bodas de Oro y Plata”.

El relato prosigue y se plantea que para el año 1958 se incorporan el 5to año de Magisterio, el Jardín de Infantes, el 1er año del ciclo comercial y el Departamento de Aplicación con los siete cursos primarios en 1961. Así mismo, el 30 de Octubre de 1961 por ley N° 15.386 y su decreto reglamentario N° 8580, se aprueba la oficialización del instituto y la transformación del mismo a “Escuela Normal Nacional”. Sin embargo, el nombre cambia nuevamente con la creación del Nivel Superior y la implementación del

Profesorado de Enseñanza Primaria en 1974, lo que determina un ascenso de categoría y pasa a denominarse “Escuela Normal Nacional Superior”. Con motivo de la colación de grados de las Primeras Maestras, se estrena en 1958, la “Marcha del Egresado”, cuya letra y música pertenecen a los autores de la otra marcha mencionada anteriormente. No obstante, en el año 1993, la escuela pasa a pertenecer a la provincia, por lo que la palabra “Nacional” desaparece de su nomenclatura.

La historia institucional, como dice Nicastro (1997), la cual es “la base del análisis al operar como un criterio organizador y estructurante del funcionamiento escolar” (p. 26), se expresa tanto desde la producción escrita como de los testimonios orales o producciones simbólicas al transmitirse de unos a otros. Esos componentes culturales como los mitos, las leyendas, los símbolos, el lenguaje, las representaciones, las normas, los objetos, etc., se pueden observar en los pasillos de la escuela⁵. En ellos hay cuadros con imágenes de los primeros fundadores, fotos de grupos de ex alumnos participando en actividades deportivas o celebrando cierre de ciclos, certificaciones y placas de reconocimiento educativo, cultural y deportivo, y producciones de los estudiantes a lo largo del tiempo. Hasta hace muy poco, había también una línea histórica que rodeaba las paredes del patio cubierto en la que se detallaban y recordaban tanto los acontecimientos importantes que tuvieron lugar desde la creación de la institución, como las personas que participaron en ellos.

Durante un largo tiempo, fue sinónimo de importancia y estatus si alguien era mencionado o aparecía en algunos de los lugares recién señalados; era costumbre escuchar sobre cómo eran percibidos tanto en los pasillos de la escuela, las reuniones o en la propia calle. Es oportuno recordar a Fernández (2013) cuando hace referencia al modo en que las personas interactúan tanto dentro como fuera del ámbito educativo, respetando ciertos marcos reguladores que poseen significaciones imaginarias, percepciones y mandatos, los cuales se enlazan con los aspectos de la historia de la organización.

La escuela al día de hoy cuenta con un total de 59 salas (entre aulas y dependencias administrativas), 5 baños, 1 patio cubierto y 1 patio de cemento pequeño al aire libre, 1100 alumnos, 27 docentes, 176 profesores, 1 secretaria para toda la

⁵ Ver anexo, p. 25.

institución y 2 pro-secretarías, 4 empleados administrativos, 3 bibliotecarias, 11 preceptores, 2 ayudantes de laboratorio, 8 asistentes escolares y 1 mayordomo (nomenclatura conservada en las Escuelas Normales para hacer referencia al “Jefe” de los asistentes escolares, antes llamados porteros). Con respecto al equipo directivo, el mismo está formado por una Rectora y una Vice-Rectora, una Directora del Nivel Inicial, una Directora y una Vice-Directora del Nivel Primario, una Directora y una Vice-Directora del Nivel Medio y un Regente del Nivel Superior. Esta imponente realidad, demuestra no sólo los constantes cambios y adaptaciones del tamaño físico adquirido a lo largo del tiempo, sino también del proceso de crecimiento en el que se vio envuelta tanto la escuela como sus actores, desde sus comienzos allá por la década de los cincuenta.

Además, se ha hecho más evidente en los últimos años, el recambio casi constante del personal directivo perteneciente a los diferentes niveles, cada uno con sus improntas, ideas y formas de actuar. Los motivos son varios, desde jubilaciones, fallecimientos, concursos, traslados, licencias médicas, renunciaciones, etc. sumado a que el plantel docente, y los supervisores de los distintos niveles, aunque en menor medida y proporción, también se van actualizando, repercutiendo principalmente, en el mantenimiento de un canal de comunicación claro y preciso. Es, en ese proceso de transformación con sesenta años de historia, que aparecen rupturas donde el enamoramiento inicial entra en crisis.

Por lo tanto, es de interés rescatar a Fernández (1998) cuando propone que “aquellos procesos sociales que pongan en cuestión los criterios y las imágenes de autoridad tendrán especial incidencia. La aceptación de la autoridad sería la garantía de un control social incruento, pues por sí significa la protección natural del statu quo” (p. 83). Es decir, cuando esa dinámica basada en valores, normas y símbolos provenientes de su historia institucional, de un estilo y cultura fuertemente instituidos (modos y maneras idiosincráticas de ser y hacer) entra en conflicto, genera cierto malestar en los agentes educativos.

Esa reconfiguración de las propias prácticas docentes se vio trastocada no solo por las condiciones de trabajo en excepcionalidad debido a la pandemia sanitaria (de la que hablaremos en profundidad más adelante), sino también por un proceso de

transformación que surgió en paralelo, al tener que adaptarse a nuevos equipos directivos con sus propias directrices, normativas y metodologías de trabajo.

Retomando la descripción, la institución dispone de 4 niveles educativos dentro del mismo establecimiento, los cuales, a excepción del jardín de infantes, comparten los espacios de estudio y trabajo: el Nivel Inicial (con cinco salitas al haberse incorporado recientemente el Jardín para niños de tres años), El Nivel Primario (con catorce grados), el Nivel Medio (con trece secciones en el turno mañana y catorce en el turno tarde divididas en las modalidades de Artes Visuales, Ciencias Naturales, Economía y Administración y Ciencias Sociales; añadiendo recientemente también un Anexo donde concurren alumnos de primer y segundo años, quienes cursan en otra institución educativa que presta sus instalaciones debido a la gran cantidad de estudiantes) y el Nivel Superior (con cinco carreras de Formación Docente y Técnicas de diferentes extensiones cada una: Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Economía (carrera cíclica), Profesorado de Lengua y Literatura , Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción, Tecnicatura Superior en Recursos Humanos y Tecnicatura Superior en Gestión Industrial).

Con respecto al surgimiento de la carrera de “Tecnicatura Superior en Gestión Industrial”, cuyo diseño curricular fue aprobado el 23 de Junio del año 2015, la misma nace como respuesta a la necesidad cada vez mayor de incrementar la productividad en el sector industrial y cuyo abordaje hace referencia a la manera de conectar el sistema educativo con el sistema productivo de la región, pretendiendo acortar la brecha entre educación y empleo.

La formación de Técnicos Superiores en nuestro país comenzó un proceso de renovación a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Desde el Plan Estratégico Provincial “Visión 2030” (2008), se pone de manifiesto “la necesidad de disponer de un respaldo técnico capaz de aportar solidez y solvencia a las actividades realizadas en la industria” (p.6) a nivel local y regional. La visión clásica de las funciones de los egresados se refiere a conocimientos sólidos específicos sobre los procesos de planificación, organización, dirección, evaluación y control del uso de los recursos para lograr objetivos organizacionales.

Esta tecnicatura, como se explicita en la Resolución 1185/2015, responde al “eje de trabajo de integración de producción, ciencia y tecnología” (p. 6). Además, en el documento se indica que el mismo,

“pretende agregar valor a las producciones para generar competitividad territorial y de esa forma, apostar a la innovación al brindar apoyo a los emprendedores y revalorizar las capacidades de investigación y desarrollo, favoreciendo los vínculos entre los sectores productivos, académicos, estatales y privados”. (p. 7)

Por tal motivo, en las materias nodales de la carrera, los estudiantes salen del establecimiento para realizar prácticas profesionalizantes y se incorporan por un tiempo determinado a diferentes industrias o empresas locales, tanto en la parte de producción como de seguridad, salud e higiene. Las mismas, tienen como finalidad afianzar la construcción del rol del “Técnico en Gestión Industrial”, permitiéndoles conseguir un alto nivel de autonomía y responsabilidad a los graduados.

En este punto, conviene resaltar que el municipio de San Jorge comenzó a construir en el año 2012 un parque industrial que cuenta con 20 hectáreas y el cual fue diseñado para favorecer la instalación de empresas locales y externas.

Con respecto a la matrícula del nivel superior, en la actualidad es de 250 alumnos/as aproximadamente, en su mayoría se trata de jóvenes egresados del nivel secundario pero también asisten adultos. El estudiantado no sólo es de la ciudad sino también de localidades vecinas y cabe destacar que se trasladan utilizando vehículos particulares en los casos en que los horarios del transporte público no resultan beneficiosos o ya no existen.

Este aspecto es importante mencionarlo porque en el retorno a la institución educativa a partir de agosto del 2021, esta situación se convirtió en un gran desafío para los educadores, quienes tuvieron que implementar diferentes estrategias para poder garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes y su posterior egreso. Ello condujo a considerar otras realidades posibles y nuevas formas de llevar a cabo la tarea educativa en el actual escenario escolar. Un claro ejemplo de esto, es la implementación desde ese momento por la mayoría de los miembros del plantel docente de, por un lado, grupos de WhatsApp para intercambiar avisos o consultas personalizadas, y por el otro, del uso de Google Classroom para crear y gestionar

clases virtuales, compartir archivos, enviar tareas, incluir devoluciones y retroalimentaciones, añadir calificaciones, entre otros. Es decir, una significativa virtualización no solo del material de trabajo, sino de la manera de relacionarse entre el colectivo docente y los alumnos.

Esas actividades constitutivas de la tarea, las cuales no limitan el trabajo docente a la enseñanza en el aula, “operan como interferencias e implican un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento” (Edelstein y Coria, 1995, p.17), se hicieron más evidentes desde el contexto de aislamiento en pandemia. Esas estructuras, reglas y prácticas que organizaban la labor cotidiana de las instituciones debió enfrentarse a un gran desafío al desatarse una crisis sanitaria global. Consecuentemente, podemos pensar en la pandemia como una conmoción profunda que trastocó las prácticas docentes y las desnaturalizó, obligándonos a repensarlas y reconfigurarlas.

Capítulo II

La Práctica Docente como Objeto de Reflexión

La Irrupción de la Pandemia en el Nivel Superior: de lo Imprevisto a lo Posible.

La epidemia de COVID-19 fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo del año 2020. Así, se admitía la circulación del coronavirus a nivel mundial. Además, desde ese momento, el control de la pandemia se convirtió en una emergencia de salud pública de preocupación y prioridad internacional. El contexto que enmarca la labor docente desde que irrumpe la misma y se decreta en nuestro país, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), a través del primer Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297/2020 impuso un cambio radical y excepcional en cuanto a la metodología de trabajo y de comunicación con nuestros alumnos. Previamente, el 14 de marzo, el Ministerio de Educación de la Nación emitió la Resolución 104/2020 que establecía la readecuación de las clases y otras actividades académicas en todas las instituciones universitarias y de educación superior. La misma ya contemplaba la implementación de la modalidad virtual de

enseñanza mediante campus virtuales o cualquier otro medio digital que se dispusiera en el nivel educativo que nos atañe. Esta opción se convertiría en regla a partir del ASPO.

El acto pedagógico, allí donde se produce el encuentro entre docentes, estudiantes y un contenido a enseñar y a aprender, debió adaptarse para seguir transmitiéndose bajo otro formato cuando la cotidianeidad del aula física se vio interrumpida. Es interesante en este punto destacar a Castro y Martino (2021) y a su planteo en cuanto a la presencialidad, quienes la piensan “directamente relacionada hasta ese momento con la co-presencia y la cercanía de los cuerpos que interactúan en un espacio material y una duración organizada, se modifica y denaturaliza cuando se le reconoce su carácter de producciones socio-históricas” (p. 66). Por ende, proponen comprenderla dinámicamente, “como una producción viva e incesante de permanencias, encuentros, interacciones, relaciones, lazo institucional y experiencias educativas que pueden desplegarse en distintos tipos de entornos y bajo modalidades diversas”. (p. 66)

Según Rivas (2020), se ha transformado la gramática de lo escolar⁶ lo que nos exigió buscar diferentes medios de acción. Desde ese momento, se emplearon diversas estrategias orientadas a mantener el vínculo pedagógico, principalmente a través de una comunicación asincrónica mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las herramientas digitales, dando lugar a inéditas situaciones que debieron ser abordadas sobre la marcha. Por ejemplo, desafíos relacionados con el paso de formatos didácticos con un alto contenido expositivo y repetitivo a aquellos más creativos e innovadores, abiertos al diálogo y a la colaboración, el abordaje de instrumentos de evaluación significativos, inconvenientes con problemas de conexión a internet y habilidades en cuanto al manejo o al funcionamiento de dispositivos tecnológicos, la optimización de los canales de comunicación, la organización de los nuevos entornos de trabajo, entre otros.

⁶ Esta noción se utiliza para referirse a las reglas tácitas de la escolarización, la cual tiene un carácter imperceptible por estar arraigada a las formas de llevar adelante las prácticas y habitar las instituciones (Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 2001).

Luego, a lo largo del siguiente año, al ingresar a la fase de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), se conoce la nueva forma de asistencia en “alternancia”⁷ a la institución educativa en la Resolución Ministerial CFE N° 387/2021. Pero como el establecimiento educativo cuenta con aulas espaciosas y condiciones físicas aptas, así como un número reducido de alumnos en el turno vespertino, se pudo regresar a clases presenciales en el mes de agosto del año 2021, mientras que se cumplía con las medidas de prevención y el Protocolo de Seguridad y Normas de Higiene que ordenaban los nuevos modos de habitar los espacios escolares de ese momento.

Se pudo observar como el rol docente se vio fuertemente interpelado por variantes de cursado inéditas en muy poco tiempo (la modalidad virtual y posteriormente, la bimodalidad). Esto llevó no solo a la necesidad de reconfigurar los procesos áulicos, las actividades de enseñanza como el abordaje de los textos, la práctica de la lectura y la escritura en todos los espacios curriculares, sino también a otros aspectos como la comunicación entre el colectivo docente y con el estudiantado y la reorganización e implementación de nuevas normativas administrativas.

Es en ese contexto imprevisible, que se comienza a utilizar como se mencionó anteriormente, la expresión “nueva normalidad”, para hacer referencia a las rupturas que emergen con respecto a las prácticas docentes convencionales en la que se asociaba únicamente a la escuela como un espacio físico donde el aprendizaje sólo sucedía adentro del aula, de manera sincrónica, mediado por un pizarrón y mediante la interacción personal cara a cara. Surge así, un nuevo paradigma en la dinámica instituido (lo establecido con fuerza conservadora) – instituyente (tensiones que pugnan por transformar lo ya normalizado), donde advertimos la posibilidad de que la misma se puede llevar a cabo en cualquier lugar, en diferentes tiempos y adaptándose a la necesidad y ritmos de cada persona mediante una relación y una comunicación mediada por pantallas y recursos digitales.

Lo “normal” se volvió entonces, una organización espacio-temporal diferente en la cual se maximizó la labor docente, los contenidos prioritarios debieron ser

⁷ Se refiere a una forma combinada de escolarización (presencial y el virtual), en la que se asistía a la escuela por turnos, en grupos reducidos, con días y horarios establecidos.

seleccionados, las tareas abordadas de manera atípica, el barbijo y el sanitizante estuvieron presentes en todo momento, la asistencia sucedió en alternancia y en horarios reducidos y se dio continuidad al vínculo pedagógico mediante una combinación entre clases completamente online y presenciales.

Aquí, vale la pena recordar, la concepción de la práctica docente como la define Achilli (1986), como el conjunto de tareas que el docente realiza en determinadas y concretas condiciones históricas, políticas y sociales, la cual tiene una significancia personal y social. Es decir, la autora nos dice que este trabajo, que a la vez es poco recompensado, desvalorizado y demandante, se combina con las presiones administrativas y extradidácticas que terminan agobiándolo “al estar escindido de su especificidad en el quehacer cotidiano, es decir, del trabajo en torno al conocimiento (p. 2)”.

Junto con esta perspectiva, se retoma el concepto de *habitus* de Bourdieu (1986), ya que esas estructuras sociales internas y externas incorporadas históricamente y naturalizadas en los sujetos se desconfiguraron, por lo que surgieron nuevas situaciones de enseñanza que dieron lugar a otras comprensiones para articular lo individual y lo social en tiempos de pandemia: como son, por ejemplo, “la modificación de la regulación del uso de espacios y tiempos escolares y el paso de la presencialidad consuetudinaria y reglamentaria a una dinámica y virtual” (Castro y Martino, 2021, p. 66).

Cada propuesta vivida desde la pandemia nos dio la posibilidad de volver a mirar, repensar el rol de la escuela y de sus agentes, de lo bueno y lo malo, al organizar la enseñanza en torno a experiencias de aprendizaje que consideren de manera integral al alumno y busquen vincularlo con el sentido personal, social y ciudadano de su aprendizaje.

Cuando se vuelve a cursar al instituto superior, se hicieron evidentes profundas diferencias sociales y culturales debido a los contextos diversificados y desiguales en la que cada alumno se encontraba, provocando que cada condición de cursado demande la aparición de caminos de intervención más personalizados. Por lo tanto, se “piensan” las trayectorias como un itinerario en situación, en el sentido propuesto por Greco y Nicastro (2012). Al pensar la trayectoria de los estudiantes como un recorrido que va

tomando forma, es importante advertir entonces, la manera en la que se profundizan articulaciones entre todos los agentes educativos, desde los profesores hasta el equipo directivo, para tratar de sostener al estudiante en la escuela con aprendizajes significativos, mientras se lo forma como tal. Ese camino en construcción implica según las autoras, “sujetos en situación de acompañamiento”, por lo que el desafío aparece al entenderlas y abordarlas en su complejidad, “entre el pasado, el presente y el porvenir” (Greco y Nicastro, 2012, p.27).

Esta interpretación nos permite dar significado a nuestras vivencias, entendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea mediante un proceso de introspección, de reflexión valioso y desafiante mediante la revisión de representaciones, sentidos y significados históricamente construidos y enraizados en nuestra escolarización. En palabras de Gloria Edelstein (2015), “dar visibilidad a la propia experiencia, capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión” (p.7).

Para finalizar, se torna necesario mencionar lo que señala Viera (2022), cuando manifiesta que a causa del COVID-19 han surgido nuevas propuestas de enseñanza virtual o remota, las cuales han desafiado al sistema educativo en general en lo que refiere a la restructuración del proceso de enseñanza como el aprendizaje en el uso de herramientas tecnológicas, su optimización de los canales de comunicación, implementación de novedosas estrategias y dinámicas de trabajo, entre otras. El autor nos explica que en ese transcurso de cambios se comenzó a utilizar el término “híbrido” para referenciar a los contextos de enseñanza que alternan presencialidad con virtualidad.

Este contraste de la metodología tradicional, presencial, sincrónica, a una metodología híbrida, supone un replanteamiento y consideración de la intencionalidad que subyacen las prácticas docentes. En la primera, se infiere que se han utilizado principalmente a las TIC como repositorio documental y puede describirse como “la transmisión de conocimientos del profesor a un alumnado que adopta un papel pasivo y donde el aprendizaje es raramente experimental” (Wise, 1996, en Sousa Santos, 2021, p.125), mientras que en la segunda, se cambia la reorganización tanto del tiempo como de la metodologías de enseñanza y los alumnos adoptan un rol más activo. Por lo tanto, cada propuesta de intervención del docente, cada decisión tomada en este

escenario múltiple y cambiante, se debe construir de manera consciente y responsable, identificando problemas y evaluando resultados, mediante un compromiso significativo con la realidad que lo rodea. Es decir, asumiendo su “rol de trabajador intelectual” (Edelstein, 2015, p.19), especialmente para facilitar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes.

A modo de cierre, cabe aclarar que si bien, no se trata de un enfoque nuevo, parece necesario explorar y problematizar la complejidad de la implementación de la metodología híbrida en el contexto educativo actual, principalmente en el nivel de educación superior, y su profundización en futuras investigaciones sería un gran aporte como opción pedagógica-institucional.

Así mismo, se advierte que los procesos sociales, económicos, políticos, etc., que provocan una transformación profunda debido a una nueva mentalidad, nuevas ideas y posicionamientos impactan las instituciones con fuerzas instituyentes. Sin embargo, para lograr “instituirse deberán plasmarse en proyectos consensuados, de muchos; abarcante de y para el conjunto” (Garay, 2000, p.15). Por lo tanto, se considera que el camino que necesitamos seguir como educadores para lograr posicionarnos frente a las vicisitudes epocales, debería contar con espacios de diálogo definidos o establecidos, que le permitan a la comunidad educativa en su totalidad, poder trabajar en conjunto y colaborativamente, compartiendo y contrastando experiencias sucedidas tanto dentro como fuera del aula para poder así, rediseñar prácticas en clave de reflexión y análisis crítico.

Reflexiones Finales

La crisis sanitaria nos ha dado la oportunidad de examinar los procesos de transmisión, adoptando nuevas prácticas que ofrezcan más oportunidades de calidad e inclusión. Esa práctica docente cotidiana a las que veníamos acostumbrados, con su formato tradicional y particular de habitar la escuela tuvo que ser indefectiblemente mirada de otra forma, reconociendo lo diverso al trastocarse el tiempo lineal, secuencial, acumulativo y siempre ocupado al que estábamos familiarizados. En consecuencia, se produjo el rediseño de formatos escolares tradicionales con nuevas

configuraciones de lo espacial y temporal, que surgieron para dar respuesta a la cuestión educativa emergente, pensando lo virtual como posibilidad al enseñar desde el cuidado y la empatía; al entender a los estudiantes en contexto, con sus necesidades sociales y económicas, sus intereses, sus posibilidades y sobre todo, sus particularidades.

Tal como se compartió previamente, diferentes situaciones debieron ser tenidas en cuenta lo que influyó en el cursado y posterior acreditación de las asignaturas. Lo que condujo a “gestionar desde lo posible, desmenuzando cada situación para transformarla en problema, para intentar luego buscarle solución” (Brenner y Nanfara, 2021, pp. 42-43).

Esas instancias de diálogo no solo con uno mismo sino con los demás, nos han permitido profundizar y desarrollar mayor conciencia de lo cotidiano, dándonos la posibilidad de problematizar y asumir una postura crítica sobre la realidad concreta en la que vivimos y actuamos. Por lo tanto, es requerimiento esencial al intervenir lo institucional educativo, de volver sobre nuestro pasado, sobre las certezas asumidas y naturalizadas, las significaciones, los mandatos y devenires que atraviesan el contexto social.

Por último, entendemos que el presente nos sigue desafiando a través de profundos procesos de cambios al tener una nueva mirada sobre la alteridad y nos motiva a continuar buscándole la vuelta para construir vínculos de encuentro tanto con nuestros alumnos como con nuestros colegas.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, 2, 1-16. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Colección Universitas. Laborde Editor. Rosario.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1986) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI. España. (Parte I y II)

- Brenner, G. y Nanfara, A. “*Hacer escuela en tiempos de pandemia. Diálogos con la bitácora de una directora*”. En: Brenner y Nanfara La irrupción de la pandemia en el sistema educativo. Ed.Nazhira. pp 25-47, 2021.
- Camilloni, A. W. de (1996). *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las teorías actuales*. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1986). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona.
- Castro, A. y Martino, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *En Confluencia de Saberes: revista de educación y psicología, N°4, año II*. Universidad Nacional del Comahue.
- Consejo Federal de Educación. (2021). Resolución CFE N° 387/2021. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/261302/137357/6/file/Resol%20CFE%20N%C2%B0%20387-2021%20vuelta%20a%20clase.pdf>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. *Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE, N° 17*. Buenos Aires., Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *En Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1*. ISSN 2422-5975.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Cap. I. Kapeluz. Buenos Aires.
- Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós.
- Fernández, L. (2012). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. *Praxis educativa, 2(2), pp. 9-22*.
- Fernández, L. (2013). *Primera parte: análisis de las instituciones educativas*. En Fernández. L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Buenos Aires.

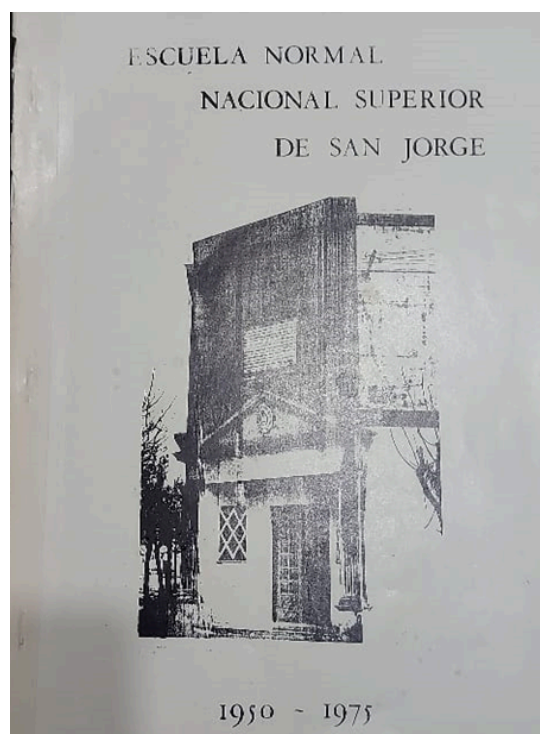
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de postgrado. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Greco, M. A. y Nicastro, S. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Greene, M. (1995). *El profesor como extranjero*. En Larrosa, J., Arnaus, R. et al. , Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, (Edición, 1 págs. 81-130), Barcelona: Editorial LAERTES.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Cap. II y III. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2022). *Resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*.
https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos/
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2015). *Resolución N° 1185/15. Diseño Curricular: Técnico Superior en Gestión Industrial*.
<https://www.comercio.edu.ar/wp-content/uploads/2018/08/Res-1185-15-TS-Gestio-n-industrial-1.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Resolución N° 104/20. Coronavirus (COVID-19). Recomendaciones*.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-104-2020-335488>
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director de escuela. Versiones y relatos*. Prólogo, introducción y capítulo 1. Paidós. Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada desde los encuadres de intervención. *Revista Currículum y formación del profesorado* (2008, 12).

- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Cap. I y III. Homo Sapiens. Rosario.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020, 11 de marzo). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*.

<https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Poder Ejecutivo Nacional. (2020). Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Decreto N° 297/2020.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/texto>
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* - Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.
- Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico- analítico*. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – pp. 115-153.
- Sousa Santos, S., Peset González, M. J. y Muñoz-Sepúlveda, J. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de educación, N° 391 enero-marzo 2021, pp. 123-147*.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: F.C.E.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *En American Educational Research Journal, Fall 1994, Volume 31, N° 3, pp. 453-479*.
- Viera, I. A. (2022). Implementación de la Enseñanza Híbrida como Derivación del COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 13(1), 5–10*.
<https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.305>

Anexo



Dentezano, E., Búa, M., Besso, C. y Lorenzatti, L. (1975)



