

# CONTINUIDAD PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR, EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19

## *Pedagogical Continuity of Teacher Training in Tierra del Fuego, Antarctica and South Atlantic Islands, in Times of Pandemic by Covid-19*

*Sandra Abendaño López*

**RESUMEN:** *El presente artículo tiene como finalidad presentar resultados parciales de la Tesis de Doctorado “La configuración del sistema de formación docente de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AeIAS) desde la provincialización en 1991 hasta 2020”, focalizando en la problemática de la continuidad pedagógica de la formación docente de Tierra del Fuego, AeIAS, en tiempos de pandemia por Covid-19. A partir del análisis y triangulación de entrevistas individuales, grupos focales, proyectos institucionales de continuidad pedagógica, normativa nacional y provincial se pretende describir cómo el sistema formador enfrentó y afrontó la situación de pandemia para dar respuesta a la continuidad pedagógica de la formación docente provincial. Los resultados remiten a un arduo trabajo por parte de todos los actores institucionales que dan cuenta de la capacidad instalada en el sistema formador que le permitió reorganizarse en pos de dar respuestas ajustadas a los estudiantes en formación.*

**Palabras clave:** *pandemia, continuidad pedagógica, sistema de formación docente.*

**ABSTRACT:** *This article aims to present partial results of the PhD thesis “The configuration of the teacher training system of Tierra del Fuego, Antarctica and the South Atlantic Islands (AeIAS) from provincialization in 1991 to 2020”, focusing on the problem of the pedagogical continuity of teacher training of Tierra del Fuego, AeIAS, in times of pandemic by Covid-19. Based on the analysis and triangulation*

*of individual interviews, focus groups, institutional projects for pedagogical continuity, national and provincial regulations, the aim is to describe how the training system faced and faced the pandemic situation in order to respond to the pedagogical continuity of provincial teacher training. The results point to the hard work of all the institutional actors who report on the capacity installed in the training system that enabled it to reorganize itself in order to provide appropriate responses to the students undergoing training.*

**Keywords:** *pandemic, pedagogical continuity, teacher training system.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El abordaje de la continuidad pedagógica de la formación docente en tiempos de pandemia que desarrolla este artículo, está incluido en el objetivo general de la investigación titulada “La configuración del Sistema de Formación Docente de Tierra del Fuego desde la provincialización hasta 2020”, que busca comprender la configuración del sistema formador, atendiendo a las continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas educativas provinciales.

Se trata de un proceso de problematización que involucra al pensamiento complejo, el cual supone dialogar y pensar con otros, desde un marco teórico integrado por teorías y conceptos y un marco epistémico constituido por creencias, valores y visiones del mundo.

En este sentido, la problematización entendida como una construcción de bucle recursivo entre conocimiento y acción, desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1986), es el resultado de un problema de conocimiento que surge como una construcción emergente de la práctica social y cognitiva. Se trata de un problema que emana de la realidad, entendida como un espacio controversial y un campo de complejidad. Desde este enfoque, el conocimiento de una realidad compleja resulta inagotable e implica siempre incertidumbres.

Morin define a la complejidad como

*[...] un nudo gordiano, empírico y lógico. La complejidad empírica es la complicación, el enmarañamiento, la multiplicidad de las interacciones que implican azares e incertidumbres. La complejidad lógica es la unión de términos antagónicos como lo uno y lo múltiple en la Unitas multiplex, es el enfrentamiento de las paradojas e incluso de las*

*contradicciones que surgen en el curso del examen racional de lo real y del ejercicio lógico del pensamiento* (Morin, 2005, p. 425).

Se requiere un conocimiento complejo para poder entrar en la comprensión del objeto de estudio. Morin (2018)<sup>1</sup> sostiene que tenemos el problema de que el conocimiento creyéndose lúcido está ciego, y que no conocemos más que fragmentos separados de un rompecabezas, en vez de que los elementos estén asociados, y que hoy es importante ligar esos elementos, y por lo tanto necesitamos otro tipo de conocimiento capaz de asociarlos.

La obra de Morin contribuye a desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre la complejidad de los sistemas sociales y propone abordar las contradicciones desde el diálogo controversial.

Para estudiar la configuración del sistema provincial formador de docentes resulta necesario remitirse a las relaciones entre las políticas provinciales e institucionales. Para ello se busca identificar y analizar las mismas desde las categorías conceptuales de continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas, con la finalidad de generar conocimiento para poder pensar el sistema formador de Tierra del Fuego y mejorarlo a partir del diseño y puesta en acto de nuevas políticas educativas para la formación docente.

Es en este marco más amplio y comprensivo, en el que se analizan los cambios ocasionados por la pandemia al sistema formador y cómo el sistema formador ha podido dar respuesta a través de propuestas y prácticas de continuidad pedagógica diseñadas por los equipos directivos y los equipos docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

En este sentido se plantea una de las preguntas de investigación que se abordará en el artículo:

¿Cuáles fueron los cambios y continuidades en la formación docente en situación de pandemia a partir de las decisiones del gobierno del Sistema de Formación Docente en Tierra del Fuego y de

<sup>1</sup> Extraído el 5 de noviembre de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=z0VrEitR-dr8&t=10s>

las prácticas de directivos y docentes de los Institutos de Formación Docente?

En síntesis, el propósito de la investigación fue comprender la configuración del sistema de formación docente fueguino a partir de la herramienta de análisis del ciclo de las políticas con sus tres contextos: influencia, producción y práctica o puesta en acto de las políticas, a los efectos de identificar las continuidades y cambios como elementos clave de la configuración del sistema formador. Y es en este marco que el presente artículo aborda la continuidad pedagógica de la formación docente a partir de los cambios operados por la pandemia por Covid-19. Se define a la continuidad pedagógica como una estrategia pedagógica y didáctica para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en tiempos de pandemia por Covid-19.

## **2. METODOLOGÍA**

Metodológicamente se adoptó un diseño de corte descriptivo-analítico con la finalidad de analizar las políticas y prácticas de la formación docente que han configurado y configuran el sistema de formación docente de Tierra del Fuego Ae IAS. Se recurrió a la herramienta del ciclo de las políticas (Ball, 1994, citado por Rizvi y Lingard, 2013) que plantea una idea de las trayectorias de las políticas, comprendiendo a los contextos de influencia, de producción, de la práctica, de los efectos y de la estrategia política. Cada contexto se juega en arenas de controversias, disputas y relaciones de poder. Se focalizó en los contextos de influencia, de producción de las políticas y de la práctica o “puesta en acto” de políticas, que interactúan y relacionan sinérgicamente con el objeto de estudiar las trayectorias de las políticas e identificar contradicciones entre los textos de las políticas, los discursos y las prácticas en los institutos formadores de docentes. Se puede decir que las políticas son reconstruidas y recreadas en relación con los contextos. Esta herramienta ofreció claves para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Habilitó la visibilización de arenas en las que se producen y ponen

en acto las políticas. Estas arenas son los contextos donde se producen las políticas, que en este caso comprende a los Institutos de Formación Docente (ISFD), a las Direcciones de Educación Superior, al Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Federal de Educación y a organismos internacionales.

El contexto de influencia remite a los organismos internacionales que condicionan las decisiones a nivel de los sistemas educativos como por ejemplo el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), planteando recomendaciones a seguir por algunos países a cambio de préstamos para materializar las políticas. Se suma también el impacto discursivo para pensar las políticas que enfatiza la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definir las políticas de formación docente.

El contexto de producción de los textos de las políticas remite a las arenas dónde éstas son producidas bajo la forma de decretos, leyes, resoluciones, disposiciones, reglamentaciones, proyectos de gestión de diferentes niveles, etc.

El contexto de la práctica o "puesta en acto" de las políticas se trata de un proceso creativo que suele diferenciarse de aquello que está escrito debido a que en parte es producido discursivamente por los actores intervinientes.

Desde este marco metodológico se pretendió realizar un análisis de las políticas en su contexto, considerando los espacios, tiempos y actores intervinientes. (Ball, 2014).

Se buscó visibilizar y analizar las políticas a partir de los tres contextos explicitados, considerando que es en estas arenas en las que se piensan, deciden, diseñan y ponen en acto las políticas para la formación docente.

### **3. MUESTRA**

El universo de estudio fueron todos los institutos de formación docente de la provincia (5 institutos), el ex Instituto del Profesorado en convenio con la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan

Bosco (UNPSJB) y el Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF).

#### **4. RECOLECCIÓN DE LOS DATOS**

En relación con la recolección de datos se revisaron y analizaron documentos institucionales: proyectos de gestión, informes de gestión, actas de reuniones, registros periodísticos, libros de Consejos Directivos, Reglamentos orgánicos institucionales y Reglamentos académicos institucionales, Resoluciones ministeriales de creación de institutos. (1991-2020) y documentos de la Dirección de Educación Superior: proyectos de gestión, informes de gestión, actas de reuniones, registros periodísticos, Reglamento Orgánico Marco, Reglamento Académico Marco y Disposiciones (1991-2020) y normativa nacional y provincial específica vigente en el período estudiado. Se buscó identificar continuidades y cambios en las diferentes propuestas y normativas como así también los rasgos singulares correspondientes a los diferentes niveles de gobierno (nacional, provincial, institucional). Cabe aquí realizar una aclaración, la recolección de algunos datos como proyectos e informes de gestión a nivel de la Dirección de Educación Superior se tuvo que hacer a través de los directores entrevistados ya que en la dirección no obra un archivo con dicha información.

Se analizaron también todos los testimonios obtenidos a través de las entrevistas y grupos focales realizados. Los testimonios se convirtieron en elementos de trabajo a interrogar para el abordaje de los objetivos de la investigación.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas y se realizaron con el fin de indagar acerca de las continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas de formación docente (formación inicial, capacitación, investigación, infraestructura, presupuesto, régimen laboral docente, continuidad pedagógica en situación de pandemia) en clave de las tensiones (centralización-descentralización, autonomía-regulación), según actores relevantes de la política educativa provincial del período de referencia (Directores de Educación Superior, sindicalistas, los

rectores/ras de los IFD, docentes, personal administrativo, personal de maestranza, estudiantes, etc).

Como instrumento de recolección de datos se empleó la guía de entrevista, definida por Pievi y Bravin como

*[...] una herramienta flexible, capaz de adaptarse a diferentes condiciones, situaciones, personas, permitiendo aclarar preguntas re-preguntando, profundizando, ayudando a resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada. Los encuentros cara a cara permiten captar y registrar también los gestos, los tonos de voz, los énfasis, etc, que aportan una información no menor para el trabajo cualitativo. (Pievi y Bravin, 2009, p. 159).*

En relación con el grupo focal, Archenti, Marradi y Piovani lo definen como “un tipo de entrevista grupal que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos, su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación” (Archenti, Marradi y Piovani, 2009, p. 203).

Se llevaron a cabo grupos focales con cuatro de los seis equipos directivos actuales de los institutos formadores ofreciendo para la discusión del tema de la formación docente en los escenarios actuales de continuidad pedagógica en pandemia por Covid-19.

## 5. ANÁLISIS

Para el proceso de análisis se utilizó la codificación como una estrategia de categorización que comprende, también, el procesamiento de los datos, para ello se recurrió a su codificación que permitirá “diferenciar y combinar los datos que se han recuperado y las reflexiones que uno hace sobre esta información” (Miles y Huberman, 1994, citado por Coffey y Atkinson, 2003). Se trabajó en forma artesanal con 72 entrevistas. Se combinaron, categorías construidas provenientes de las preguntas de investigación, del marco teórico y de aquellas que surgieron de los relatos de los actores entrevistados, al momento de explicitar sus formas de gobernar, las políticas y las prácticas de formación.

Abonando la idea de análisis expuesta, Maxwell dice que

*[...] leer y pensar sobre tus transcripciones de entrevistas y notas de observación, redactar apuntes, desarrollar categorías de codificación y aplicarlas a tus datos, analizar estructuras narrativas y relaciones contextuales y crear matrices y otras representaciones visuales son todas importantes formas de análisis de datos. (Maxwell, 2019, p. 53)*

En esta línea de pensamiento, destaca el análisis conectivo para identificar las relaciones, evitando de este modo la fragmentación. Se “buscan las relaciones que conectan las aseveraciones y los acontecimientos dentro de un contexto a fin de generar un todo coherente” (Maxwell, 2019, p. 163). De este modo se pretendió integrar la identificación de conexiones entre temas y categorías como un paso en el proceso de análisis.

Debido a la complejidad del objeto de estudio, se recurrió a niveles combinados de triangulación, cruzando el análisis de las entrevistas individuales, el análisis de los grupos focales y el análisis de los documentos con el propósito de identificar continuidades y cambios en las políticas y prácticas de formación docente que han configurado y configuran el sistema formador fueguino.

## **6. RESULTADOS**

A partir del 16 de marzo de 2020, debido a la situación de pandemia por Covid-19, se suspendió el dictado de clases presenciales en todas las instituciones educativas de la provincia, mediante el Decreto Provincial N° 467/2020, siguiendo lo establecido en la Resolución Ministerio de Educación (ME) N° 108/2020, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación y coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones.

En el Nivel Superior –formación docente– se suspendió el dictado presencial de clases, durante 2020 decidiendo llevarlas a cabo en forma remota y organizada en el marco de las Resoluciones del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) N°330 /20 N° 879/20 y el documento “Trayecto de continuidad pedagógica Aprendo en Casa” emitido por la Secretaría de Educación



mediante Nota Múltiple N° 402/20 del 18 de marzo de 2020 en el cual se plantean lineamientos sobre el desarrollo curricular, la evaluación y las prácticas y residencias.

Con el encuadre de estas resoluciones y el documento de la Secretaría de Educación, los institutos formadores elaboraron los planes de continuidad pedagógica, como resultantes de un trabajo colaborativo con los equipos del Ministerio Provincial de Educación y con la contribución de las conversaciones en las mesas de rectores/as de Nivel Superior convocadas por la Dirección Provincial de Educación Superior. Fueron pensados y elaborados como marcos orientadores y reguladores excepcionales para el período del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en los nuevos contextos socioeducativos. El 4 de febrero de 2021 se aprobó del Plan Provincial de Regreso Cuidado a la Escuela 2021 y el 5 de febrero del mismo año, luego de un trabajo articulado entre el MECCyT y el Ministerio de Salud de la provincia de Tierra del Fuego se aprobó el Protocolo correspondiente.

La situación de pandemia generó sentimientos de incertidumbre, ansiedad, angustia en las subjetividades de docentes, estudiantes, equipos directivos, equipos administrativos, equipos de maestranza, equipo de bedeles, departamentos de orientación de los institutos formadores de docentes. Este padecimiento puede ilustrarse con palabras de los actores/as entrevistados/as como “La pandemia nos golpeó con la fuerza de lo inesperado”, “La pandemia fue como una tormenta personal, emocional y colectiva”, “Fueron situaciones que nos sobrepasaron y tuvimos como equipo que juntarnos, organizarnos para revisar y repensar la práctica escolar en este contexto”. “Todos nos tuvimos, de alguna manera que mirarnos, revisarnos, interpelarnos en esta virtualidad”. “Los obstáculos los sentimos muy fuertes al principio, había que cambiar toda una organización y por ejemplo no estábamos acostumbrados a escribir, la escritura de clases fue todo un tema, fue una cuestión compleja para todos y además compartir las clases. Se abrieron las paredes de las aulas y mis clases las podía leer cualquier colega, eso generó cierta incomodidad, hasta que fuimos trabajando en eso, trabajando en equipo, porque las cla-

ses tienen que ser necesariamente públicas, que se puedan compartir y además poder interrelacionarlas”.

A pesar de ello o bien con esta carga afectiva y cognitiva portadas por cada uno y sumada a la del “otro”, no renunciaron a su tarea; con la finalidad de garantizar la continuidad pedagógica en un esfuerzo sin precedentes para la historia del sistema educativo argentino.

Lo hicieron a través de intervenciones sincrónicas y asincrónicas, clases diferidas, clases grabadas y subidas a YouTube, clases en pendrives, clases y materiales en formato papel; en la vorágine de adaptarse a través de aprendizajes múltiples a las nuevas condiciones y entornos virtuales. Cobraron presencia las aulas en plataformas virtuales nacionales y provinciales, las netbooks del Ex Programa “Conectar igualdad”, las oficinas virtuales, las páginas web institucionales, los cuadernillos impresos, los pendrives, los whatsApp, el Facebook, etc dándole lucha sin tregua a las desigualdades para garantizar el logro del derecho a la educación superior como lo versa la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en Cartagena de Indias, en 2008, refrendado en la CRES, celebrada en la Ciudad de Córdoba, en 2018.

Cabe especificar que las realidades instituciones eran diversas al momento de enfrentar y afrontar la continuidad pedagógica en situación de pandemia.

El Instituto Provincial de Enseñanza Superior Florentino Ameghino (IPES FA), estaba en proceso de reconstrucción, luego de una intervención “de facto” institucional “que provocó no sólo el desprestigio académico, sino el desmantelamiento de la Secretaría Administrativa, como así también la flexibilización y precarización laboral de toda la comunidad docente”. (Proyecto de continuidad pedagógica, IPES FA, 2020).

El Instituto Superior del Profesorado de Río Grande (ISPRG) se encontraba en proceso de refundación y organización con la reciente oferta del Profesorado de Química, a partir del reconocimiento provincial en 2017.

El Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AeIAS contaban con plataformas

virtuales y recursos tecnológicos como el Moodle y Meet que facilitaron la organización de la tarea para la continuidad pedagógica.

El Instituto Provincial de Educación Superior Terra Nova, reconocido en 2017 por el gobierno provincial, estaba en proceso de integración al sistema formador de la provincia con el inicio de las primeras cohortes con reconocimiento provincial.

El Instituto Provincial de Educación Superior Paulo Freire (IPES Freire) tuvo una doble responsabilidad, hacia dentro del instituto y hacia afuera. Hacia dentro con el desafío de la reorganización institucional por medio de la virtualidad y hacia afuera con el apoyo al Ministerio en la construcción de propuestas de clases para las escuelas primarias con la participación de docentes de Ushuaia y Tolhuin.

En el Instituto Salesiano de Educación Superior (ISES) iniciaba una nueva gestión de gobierno institucional y el equipo de gestión se encontraba en plena conformación como tal desde el conocimiento entre sus integrantes y el aprendizaje de las nuevas funciones.

Las categorías de tiempo y espacio se vieron profundamente alteradas. Los espacios y tiempos cambiaron, se fusionaron, se confundieron, se borraron los límites. Los espacios de las clases presenciales anteriores a la pandemia se transformaron en espacios heterotópicos y los tiempos en tiempos heterocrónicos con diferente intensidad para algunos docentes y estudiantes que para otros. Desde una lectura foucaultiana, los espacios heterotópicos remiten a lugares-otros, lugares de especial tensión, que están “fuera” y “dentro” de la vida social. Los espacios heterotópicos ponen en cuestión la existencia de un único espacio temporal, aludiendo a varios espacios en el mismo lugar y tornándose significativos para algunos e incompatibles para otros. Son lugares que son extraños o ajenos a los espacios comunes como lugares de “nosotros”.

Resulta significativo el origen de los términos heterotopía y heterocronía. Heterotopía<sup>2</sup> proviene de la Medicina y heterocronía<sup>3</sup> de la

2 De la Medicina: lo que aparece en un lugar que no le corresponde. Un “no-lugar” o “lugar otro”

3 De la Biología: abarca a todos aquellos cambios en el ritmo de los procesos ontogénéticos que dan lugar a transformaciones de la forma y tamaño de los organismos.

Biología. Quizás en parte, por su procedencia, tienen potencialidad para vincularse con explicaciones para ciertos cambios generados por la pandemia. Una pandemia que mueve las cosas de los lugares comunes o bien de los lugares donde pensamos que deberían estar y también pone en crisis la idea de estos lugares comunes. Una pandemia que perfora dos ejes estructurantes del formato escolar como son los tiempos y los espacios. La formación entró en crisis visibilizando cuestiones hasta el momento, negadas, relegadas o invisibilizadas.

La heterotopía presenta su relación singular con el tiempo pensado y experimentado como una heterocronía que remite a tiempos distintos y a ritmos diferentes que son percibidos como tales en situaciones diversas.

En una primera etapa de la continuidad pedagógica, los espacios de la virtualidad para la formación fueron percibidos como heterotopías y los tiempos como heterocronías por algunos actores involucrados, quienes manifestaron que vivían los tiempos de una manera diferente. Aludieron a que se multiplicó el tiempo laboral resultando difícil gobernar el propio tiempo en un lugar –el hogar– que está superpoblado de varios espacios. Las heterotopías y las heterocronías se crean, se transforman y pueden pasar a ser lugares comunes como los lugares comunes pueden crearse, transformarse en heterotopías y heterocronías en momentos concretos de la historia (Alonso, 2014). Los entrevistados y entrevistadas expresaron sentimientos de impotencia hacia cambios que no lograban comprender. Sin embargo los sentimientos no los paralizaron sino que creativamente se transformaron en un hacer con otros, un hacer “juntos” (Sennet, 2012).

Desde estos marcos se puede decir que el gran desafío al que se enfrentaron los actores de la formación docente fue el de construir lugares comunes. Los relatos plantearon logros diversos en este sentido. Destacaron algunos factores que contribuyeron a estos logros, como ciertas capacidades institucionales aprendidas –trabajo en equipo, manejo de aulas virtuales, registro digital de estudiantes, cooperación y solidaridad entre todos los actores–; ponderadas y valoradas por los equipos directivos y la Dirección de Educación Superior. La respuestabilidad de Steiner (2003) como fusión orgánica de respon-

sabilidad y respuesta, o bien la capacidad de brindar respuestas con responsabilidad y compromiso se puso en juego desde el inicio y con asombrosa inmediatez, en la mayoría de los actores. La dirección de Educación Superior expresó que el porcentaje de docentes que opuso resistencia a la continuidad pedagógica no llegó a 1%.

Otro aspecto señalado fue la importancia del marco orientador por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Existe un reconocimiento en relación con el trabajo realizado en la construcción de estos marcos, mencionándolo como un trabajo elaborado en mesas federales que luego en la provincia se tradujo en las mesas de rectores/ras. En este sentido, se apreció un cambio respecto a la relación Nación-Provincia sostenida con el gobierno nacional anterior, que es valorado por los actores. El rol del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) también fue reconocido desde las políticas de acompañamiento a través del programa de tutorías para la formación docente, al cual la provincia adhirió, con el financiamiento de tutores a nivel provincial, para los cursos de las carreras de formación docente. Otra política destacada a nivel nacional y provincial fue la de becas para contribuir con la continuidad pedagógica, percibida por los actores como un acompañamiento desde el plano social en el marco de un trabajo articulado desde las diferentes áreas del estado.

En primera instancia, los logros radicaron en mantener la enseñanza formadora a través de recursos diversos, implementar estrategias de evaluación formativa y sumativa con la posibilidad de mesas de examen en línea y presenciales en algunos de los institutos, caminatas por el bosque fueguino cuando lo habilitaban los protocolos con la finalidad de fortalecer los vínculos pedagógicos, desarrollar los coloquios finales con la celebración de egresos, encuentros virtuales de estudiantes, jornadas institucionales virtuales, etc.

En relación con lo curricular, se llevaron a cabo procesos de revisión curricular en forma colectiva entre institutos. Se elaboró también en forma conjunta y participativa el Reglamento Provincial de Prácticas.

A nivel institucional algunos institutos pudieron dar continuidad a los concursos docentes con la participación de rectores de otros institu-

tos del país. Se desarrollaron los ciclos introductorios intensivos, se flexibilizaron las correlatividades, se evaluaron múltiples equivalencias. Se construyeron colaborativamente repositorios de recursos didácticos. También se realizaron Jornadas Académicas con participación internacional. Las posibilidades para contactar la participación de diferentes académicos se vio favorecida por el desarrollo y manejo de redes como así también por la disposición y disponibilidad de los expositores, brindando muestras de solidaridad académica en contextos complejos.

Otro aspecto destacado fue el desarrollo de la sistematización de los pensamientos, reflexiones y acciones por medio de la escritura. La escritura fue concebida y apreciada como facilitadora para pensar las instituciones y sus prácticas como así también creadora de archivos de memoria institucional. Los actores entrevistados manifestaron que lograron mirarse, revisarse e interpelarse a nivel individual e institucional en el entorno de la virtualidad en situación de pandemia. Se vivenciaron momentos en los que se pudieron identificar y apreciar límites y posibilidades, situaciones bisagra sin posibilidades de retorno a lo mismo. Este punto también llevó su tiempo de procesamiento generando un giro personal y colectivo para repensar el sentido de la formación, del rol del docente formador y el uso de las tecnologías. En este sentido, surgieron con fuerza ciertas características de rol formador desde la perspectiva del artesano que plantea Alliaud “Llegar a ser artesanos en lo que hacemos (enseñanza) lleva tiempo y práctica. Una práctica que tiene que ser concebida y practicada en combinación con el pensamiento, la imaginación y desarrollada de manera colaborativa o cooperativa” (Alliaud, 2017, p. 111).

La formación, cobró sentido “...como transformación del sujeto en relación con otros, transformación de sí mismo y del medio al cual un docente, un formador pertenecen y participan” (Souto, 2017, p. 243).

Las tecnologías fueron resignificadas desde lo pedagógico y didáctico, destacando su rol no solamente en la situación de pandemia sino también pensando en las prácticas pospandemia. Pudo apreciarse una revinculación con las tecnologías en algunos casos y en otros, un contacto inicial tanto en algunos estudiantes como en docentes y directivos.

También se escucharon voces que hicieron referencia a la reinención de la organización institucional favorecida por la introducción de las tecnologías. Mencionaron diferentes espacios virtuales que mejoraron la comunicación institucional desde un sentido horizontal. Este sentido, estos espacios no descartan la comunicación vertical sino que la mejoran y profundizan en relación con el trabajo colectivo entre docentes, docentes y bedeles, bedeles y estudiantes, docentes y estudiantes, administración y docentes, bedeles y tutores, etc. Algunas voces de los actores administrativos también plantearon avizorar cierta mejora en las tramitaciones relacionadas con la celeridad de los procedimientos favorecidos por las tecnologías.

Si bien existen aspectos compartidos entre los ISFD, como los enunciados, también se observaron particularidades institucionales en relación con los recursos tecnológicos que operaron e incidieron de formas diversas en la continuidad pedagógica. Los institutos relacionados con la universidad tuvieron menos inconvenientes con la conectividad que los demás institutos, que requirieron de iniciativas creativas para dar respuesta a docentes y estudiantes. Por ejemplo, surgió una idea por parte del Centro de Estudiantes de uno de los institutos, de adquirir pendrives y copiar las clases para quienes no contaban con datos. El Ministerio adhirió a la propuesta y se hizo cargo de la compra. Desde los institutos se repararon y distribuyeron computadoras del Ex Programa de Conectar Igualdad como así también se realizó una campaña con la comunidad para el préstamo de computadoras. Posteriormente el gobierno provincial implementó un sistema de tarjetas con datos para la conexión de los estudiantes.

Por otro lado, también se vivieron experiencias no deseadas relacionadas con el abandono en algunos casos y el alejamiento en otros, de los estudiantes, sobre todo los del primer año de las carreras, rondando en un 50%<sup>4</sup> y en un 30%<sup>5</sup> en los demás años de las carreras. Si bien el abandono se viene dando con cierta regularidad en situaciones previas a la pandemia, constituyéndose en una problemática institucional, en este caso cobró un carácter singular que repercutió

4 Información suministrada por los ISFD.

5 Información suministrada por la Dirección de Educación Superior.

a nivel de los diferentes actores implicados en la formación. La singularidad fue dada por el incremento inusitado del abandono y por el contexto en que se dio, con escasas posibilidades de revertirlo. De todos modos se desplegaron estrategias de revinculación desde los diferentes actores institucionales con especial participación de los propios compañeros/ras, en algunos casos exitosas con el regreso de los estudiantes en el segundo cuatrimestre de las carreras y en otros no. El despliegue de estrategias para conocer las condiciones materiales y afectivas en las que los estudiantes transitaban su formación habilitó el acompañamiento y las ayudas necesarias para contribuir con el sostenimiento de sus trayectorias formativas.

## **7. CONCLUSIONES**

Dos mil veinte fue un año arduo en el que se trabajó “el doble” –desde la expresión de los actores entrevistados– con un balance que dejó muchos aprendizajes que trascendieron a los tecnológicos, poniendo énfasis en la reinención institucional a partir de la revisión y reflexión personal y colectiva de los sentidos otorgados a la formación docente como transformadora y al rol del docente formador de formadores como artesano, creador y transformador en un trabajo colectivo y cooperativo.

Resulta fundamental destacar también la respuesta inmediata del sistema formador a la continuidad pedagógica, debido a la capacidad instalada en los institutos en torno al trabajo en equipo, a la sistematización de la información de los estudiantes, a los sistemas de aulas virtuales y a la participación colaborativa por parte de los propios estudiantes.

Se evidenció el fortalecimiento del trabajo colaborativo, cooperativo, en equipos, como imprescindible e ineludible en la formación docente; a la comunicación horizontal como creadora de redes para comunicar y crear vínculos, a las tecnologías como recursos que pueden mejorar las prácticas de enseñanza como así también democratizarlas desde un sentido pedagógico y didáctico. Los recursos tecnológicos, los nuevos espacios y tiempos pudieron ser algunas



causas del abandono pero no fueron las únicas. Existieron causas económicas, sociales, sanitarias que también estuvieron presentes generándose una pluricausalidad. En relación con estas últimas hubo un trabajo articulado desde otras áreas tanto del gobierno provincial como del nacional.

Entre la diversidad de causas resulta necesario dar lugar también a las prácticas de enseñanza en la formación docente. La continuidad pedagógica en pandemia creó condiciones para su problematización. Si bien no se trata de un problema nuevo, puede considerársele como tal en la medida que ha sido visibilizado, percibido, pensado y trabajado por los actores responsables con el plus del trabajo colectivo.

Queda mucho por trabajar, la formación docente tiene potencialidades que aún no han sido profundizadas en su desarrollo y que pueden formar parte de la nueva agenda del sistema formador fueguino, como el trabajo en redes interinstitucionales, la reedición de las mesas de rectores y rectoras, el desarrollo de las funciones de investigación y formación continua en forma articulada entre los institutos con la inclusión de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

Otro punto a agendar como prioridad es el diseño de estrategias focalizadas en la enseñanza, tendientes a lograr una mayor permanencia y egreso de los y las estudiantes de la formación docente.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, A. *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ARCHENTI, N. MARRADI, A. Y PIOVANI, J. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning, 2010.
- BALL, S. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa, *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2014, Vol. 22, núm 41. Buenos Aires: Universidad de San Andrés,
- BEECH, J. y MEO, A. Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2015, 24(23) Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- DÍAZ, E. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos, 2014.

- FOUCAULT M. *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.
- GARCÍA, A. *Los territorios de los otros: memoria y heterotopía*. En Revista Cuibuilco vol.21.nº61. México sep/dic.2014. ISSN 0185-1659, 2014.
- GARCÍA, R. *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- MAXWELL, A. *Diseño de investigación cualitativa*. México: Gedisa, 2019.
- MORIN, E. *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Morata, 1986.
- MORIN, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Universitat de Valencia, 2010.
- PIEVI N. y BRAVIN C. *Documento Metodológico orientador para la investigación Educativa*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- RIZVI, F. y LINGARD, B. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata, 2013.
- RODRÍGUEZ ZOYA, L. et al. Pensamiento complejo y ciencias de la complejidad. Propuesta para su articulación epistemológica y metodológica, *Revista Argumentos*, 2015 Vol.28, núm 78. Distrito Federal México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- SENNETT, R. *Juntos*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- SOUTO, M. *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones, 2017.
- STEINER, G. *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: FCE, 2003.
- STRAUSS y CORBIN. *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia, 2002.