



Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Programa
Educación a Distancia.

Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Área Educación.



**INSTITUTO SUPERIOR de
Estudios Pedagógicos**



ESTUDIO EXPLORATORIO

**Formación y análisis de interacciones
en espacios virtuales**

ARGENTINA
2022

Formación y análisis de interacciones en espacios virtuales : estudio exploratorio /
Grisel El Jaber; Adriana Fontana; Dora Niedzwiecki. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : Flacso
Argentina, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-9379-90-9

1. Educación a Distancia. 2. Formación Docente. I. El Jaber, Grisel.

CDD 371.334

© 2022, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina.

Ayacucho 551 (C1026AAC)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

+ 54 11 5238 9300 (int. 442)

Imagen usada en portada: Pixabay



Licencia Creative Commons - Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Índice

Abstract	6
1. Introducción	8
2. Antecedentes	10
3. El caso: Ciclo de talleres para equipos directivos	13
3.1. Los contenidos de la propuesta formativa	16
3.2. Estructura del ciclo, el lugar de los foros	17
3.3. Los foros, nuestros espacios de indagación	18
4. Metodología	19
4.1. Problema de estudio - preguntas	19
4.2. Hipótesis de trabajo	20
4.3. Objetivos	20
4.3.1. Objetivos generales	20
4.3.2. Objetivos específicos	21
4.4. ¿Por qué un estudio exploratorio?	22
4.5. ¿Por qué estudio de caso?	22
4.6. Análisis del campo	24
5. Algunas conceptualizaciones	26
5.1. Sobre las concepciones de Educación a Distancia en pandemia	26
5.2. Del "oficio de alumno" al "oficio del cursante"	28
5.2.1. Botón de muestra	29
5.3. Movimiento genuino de pensamiento	30
5.3.1. Botón de muestra	31
5.4. Los mecanismos-flujos de interacción dentro de los foros	32
5.4.1 Sumergirse en los foros. Observar, pensar y categorizar en medio de los intercambios	35
5.5. Los movimientos genuinos de pensamiento mirados desde dos lentes: las intervenciones de las tutoras y los encuentros sincrónicos	40

5.5.1. Los componentes del dispositivo	41
5.5.1.1. Ejes seleccionados	41
5.5.2. Movimientos traccionados por la persona tutora	42
5.5.2.1. Botón de muestra	42
5.5.3. Efecto postsincrónico	44
5.5.3.1 Botón de muestra 1	45
5.5.3.2. Botón de muestra 2	46
5.6. “Zoom” en movimientos de pensamiento en torno a tres ejes	47
5.6.1. La dimensión temporal: el corto y largo plazo. Intervalo móvil	48
5.6.2. La perspectiva de las trayectorias escolares (TE)	52
5.6.3 La relación entre la escuela y las familias en el nivel inicial	57
5.7 ¿Qué del dispositivo mueve/provoca/dispone movimientos genuinos de pensamiento?	61
5.8. Reflexiones en proceso	63
6. Bibliografía	69
7. Anexos	74
7.1. Anexo 1	74
7.1.1. Los contenidos de las videoconferencias - encuentros sincrónicos	74
7.1.2.Los contenidos en los encuentros virtuales sincrónicos entre tutores y cursantes	77
7.1.3. Los contenidos en los materiales de lectura ampliatorios sugeridos por los especialistas	80
7.2. Anexo 2	81

Estudio exploratorio.

Formación y análisis de interacciones en espacios virtuales

*...escribir es un hermoso modo de confiar en que,
aun en momentos de aislamiento, del otro lado hay alguien.
Es una botella al mar, que arrojo con mi mensaje,
y me permite sostener la apuesta,
(y el deseo: "que del otro lado haya alguien, que del otro lado haya alguien").
La apuesta a que alguien devolverá esa botella con otro mensaje,
y entonces, si el mensaje va y viene, ya no es tan naufragado el naufragio.
Con la escritura como salva-vidas ya no es inevitable el ahogo,
ya se puede respirar. ..
Erica Krebs¹*

¹ Lic. Erica Krebs, Profesora Titular de "Teoría y epistemología psicoanalítica I". Fragmento de un texto escrito para las Jornadas del Profesorado de Psicología "Psicoludeando", del IES n° 1 "Alicia M. de Justo", noviembre de 2020.

Abstract

El presente estudio exploratorio busca realizar aportes a la agenda de debates e investigación respecto a la Educación Superior, la formación y el desarrollo profesional docente en línea o en la modalidad combinada en tiempos de continuidad pedagógica en el bienio 2020-2021. Se trata de un ejercicio exploratorio sobre los espacios de interacción a partir de un caso testigo, el *Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión del ISEP: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias"*², desarrollado entre los meses de mayo y julio de 2021, que expresa un nuevo tramo de la acción conjunta de cooperación interinstitucional entre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) y que toma como punto de inicio el trabajo titulado *"Los foros virtuales: ¿ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo?"*³, realizado en 2021.

El estudio selecciona esta experiencia por la importancia del acompañamiento a las conducciones escolares en este tramo inédito de pandemia, que coincidió con el regreso progresivo de las personas a los edificios escolares tras el confinamiento obligatorio por la pandemia del COVID-19, y para favorecer e incentivar el interés por compartir modos de trabajo comunes respecto a la gestión directiva y al gobierno escolar entre quienes participaron.

En el estudio exploratorio se problematizan los marcos conceptuales en relación con la formación docente permanente en el nivel superior, en propuestas tanto de formación a distancia como de formación combinada, identificando los movimientos de pensamiento que habilita la secuencia desplegada en lo referido al formato singular que tuvo esta experiencia. Ampliando y profundizando el campo de observación vinculado a los foros, se avanza también en la descripción de las operaciones de acompañamiento que se realizan desde la función tutorial articulando momentos y modalidades de cada taller en sus fases sincrónicas y asincrónicas.

Palabras clave

Formación superior- educación a distancia - educación bimodal - hibridez - desarrollo profesional docente - entornos digitales - (pos)pandemia

² Nicastro, S., Terigi, F. y Dussel, I. (2021). Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

³ Fontana, A.; Niedzwiecki, D. y El Jaber, G. (2021). Los foros virtuales: ¿Ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo?. Córdoba/Buenos Aires: ISEP – FLACSO Argentina, disponible en <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/los-foros-virtuales-agora-de-la-palabra-en-un-tiempo-sin-tiempo/>

Equipo coordinador de la investigación

Por orden alfabético:

El Jaber, Grisel

Fontana, Adriana

Niedzwiecki, Dora

Equipo de investigación

Por orden alfabético:

Abregú, María Victoria

Cherbavaz, María Cecilia

Helman, Mariela

Michel, Silvina

Ramos, Marcela

Correctora: Catalina Larralde

Diseño de tapa: María Valeria Fernandez

Diseño editorial: Julia Aibar

1. Introducción

I. En 2019 FLACSO Sede Argentina e ISEP⁴ dieron inicio a un proyecto que se organizó en torno a inquietudes comunes vinculadas a la educación superior, la formación docente y el desarrollo profesional en línea o a distancia. En ese contexto, se identificaron algunos temas que formaron parte de una agenda de acciones conjuntas. Entre otros, los foros virtuales, dado el espacio principal que ocupaban en las propuestas formativas en línea, capturaron la atención y se volvieron objeto de reflexión y de una primera exploración denominada *Los foros virtuales: ¿Ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo?* que da cuenta de esta primera experiencia colaborativa. En ella se decía, a la hora de transcribirla, entrado ya el 2021:

Hoy, cuando los sistemas educativos se han visto obligados a sostener el vínculo pedagógico y la continuidad de la labor docente en medios digitales, aquellas preguntas que nos hacíamos se resignifican.... En un tiempo en el que todo pasa a la velocidad de un tweet –todo pasa en 140 caracteres– habremos de reconsiderar la posibilidad que ofrecen los viejos foros, recurso digital sin espectacularidad que, sin embargo, ofrece tiempo. Tiempo para leer, tiempo para escribir, y para escribir elaborando un pensamiento antes de ofrecerlo; tiempo para el estudio, cuando no tenemos tiempo para nada⁵.

II. Dicho ejercicio se cierra con la pregunta, entre otras, de si acaso los foros constituyen “un último bastión de la palabra escrita”, dejando abierto el camino en relación con el oficio de enseñar en entornos virtuales, anticipando la necesidad de continuar indagando particularmente con respecto a las formas que toman la presencia y el acompañamiento docente en tanto “*acción que propicia la apropiación de saberes disciplinares*”⁶.

El estudio del año 2020 dejó abiertos nuevos interrogantes tales como si la pandemia abandonó la asincronía de intercambio en foros; o si los estilos de sincro-

⁴ Las conversaciones estuvieron a cargo de Grisel El Jaber (directora del Programa Educación a Distancia de FLACSO Sede Argentina) y Adriana Fontana (directora del ISEP), fueron validadas e impulsadas por las autoridades de ambas instituciones, Luis Alberto Quevedo, director de Flacso-Argentina, y Walter Grahovac, ministro de Educación de la provincia de Córdoba.

⁵ Fontana, A.; Niedzwiecki, D.; El Jaber, G (2021).

<https://www.flacso.org.ar/publicaciones/los-foros-virtuales-agora-de-la-palabra-en-un-tiempo-sin-tiempo/>

⁶ Ibid.

nía impuestos para suplir la presencialidad física anularon- o suspendieron- la asincronía propia de los foros. También apareció la pregunta por la relación entre el repliegue físico en la soledad domiciliaria; la construcción de conocimiento; y el impacto subjetivo de lo tecnológico en el armado de contextos institucionales. Asimismo, y haciendo foco en la Educación Superior, se confirma la necesidad de tener en cuenta y profundizar los estudios sobre los desafíos que implican los procesos de formación en entornos virtuales a partir de las nuevas condiciones que la pandemia impuso. Esto es, a las decisiones macro y micropolíticas de gestión, de gobierno y de administración que introdujeron las clases en línea o a distancia u otro tipo de propuestas de formación y funcionamiento institucional en procesos hasta entonces regidos por la presencialidad física; lo que incluye las modalidades a distancia o combinada en la formación de formadores que, claramente, dieron cuenta de nuevos requerimientos para propuestas de formación superior en relación a qué se requiere en cuanto a perfiles profesionales en su labor enseñante.

III. En sintonía con aquellas inquietudes, a comienzos del 2021, da inicio a **un estudio exploratorio centrado en una propuesta de formación: Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión del ISEP: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias" desarrollado entre mayo y julio de 2021**. Las acciones desarrolladas en el marco de dicho estudio consistieron en la descripción de la organización del dispositivo considerando la estructura temporal, y la modalidad de intervenciones en los foros objeto de análisis; la complementación entre recursos del dispositivo (videoconferencias de especialistas, encuentros sincrónicos, foros, eventos sincrónicos también con las referentes académicas de cada taller); la sistematización de modalidades de participación de los especialistas, tutores y cursantes; el rastreo de los saberes que recuperan las personas cursantes a partir de los planteos de las especialistas y su categorización; la labor de tutoras y tutores que se caracterizan y que organizan los modos de intervenir para promover la identificación de los saberes que proponen los especialistas.

2. Antecedentes

A continuación se detallan algunos antecedentes que fueron reconocidos como tales para el análisis del estudio exploratorio que aquí se narra.

Muy valiosas han sido algunas ponencias presentadas en las “Jornadas de Educación a Distancia y Universidad”, que se realizan anualmente desde el Programa de Educación a Distancia (PED) de la FLACSO Argentina desde 2016⁷, las cuales han permitido reflexionar sobre lo vincular, la subjetivación, la creación de comunidades de aprendizajes y la corporalidad en cualquier propuesta educativa mediada por tecnologías, lo que constituye uno de los enfoques que indaga este estudio. En este sentido, sin pretensión de exhaustividad, traemos aquellos aportes en torno a las construcciones que habilitan y promueven los espacios de intercambio y, muy especialmente, los foros. A tal fin, recuperamos una serie de ponencias que recorrieron los bordes de esta temática o la abordaron en forma específica:

- En el trabajo “Enredarnos. Una propuesta para analizar la interacción en los foros virtuales”, presentado por Liberman (2017), la especialista sostiene que en tanto el aprendizaje es un proceso distribuido socialmente, resulta relevante prestar atención al modo en que se entraman los diálogos en los foros virtuales. Menciona que Haythornthwaite (2008) plantea que indagar acerca de *quién habla con quién, cuándo y cuánto se habla, y quién tiene un papel central durante los intercambios* son algunos factores que determinan las estructuras de las redes de relaciones que emergen entre sus actores, es decir, entre docentes y estudiantes y entre estudiantes.

Para Liberman (2017), los foros se constituyen como espacios de interactividad donde los mensajes de la persona docente, desde una concepción de la zona de desarrollo próximo (ZDP) como andamiaje (según la propuesta de Bruner, Woods y Ross, 1976), posibilitarían la interacción entre los participantes, configurando así la estructura de la red social resultante (Suárez Guerrero, 2002). Recupera el concepto de *diálogo continuado* según el cual la construcción del conocimiento se conseguirá en tanto las aulas se transformen en contextos significativos que favorezcan el diálogo entre participantes que aportan su comprensión y modifiquen progresivamente su punto de vista en el proceso de comprender lo que se aporta

⁷ <https://ped.flacso.org.ar/index.php/publicaciones/publicaciones-jornadas/>

(Wells, 2001, citado en Coll, Bustos Sánchez y Engel Rocamora, 2011). Desde esta perspectiva, la participación se entiende como la inclusión activa en un diálogo y plantea recuperar las características y la estructura de las interacciones presentado en el Análisis de Redes Sociales (ARS), al compartir dos casos concretos a modo de ejemplo.

A su vez, el trabajo “Efectos de presencia en la virtualidad”, presentado por Zelmanovich (2018), toma el concepto de *transferencia* del psicoanálisis para analizar qué sucede en relación con el *reconocimiento*, el *deseo* y el *cuerpo*. En la presentación se sostiene que la *transferencia* es la llave que está al servicio de producir *efectos de presencia* mediante la escritura, en el vínculo que se establece en la virtualidad. Según afirma la autora, el *reconocimiento* en la transferencia implica, de parte de quien asume la tutoría, suponer que del otro lado de la pantalla hay un sujeto que podrá recepcionar nuestra invitación al trabajo, que tiene un saber y una potencialidad. Aún sin tener la certeza de qué es lo que podrá producir y de qué trata su saber, se parte de esa suposición. El *deseo* en la transferencia, según se comenta, se vincula con el *objeto de trabajo* que está en juego en la relación: ese objeto va conformándose a partir de los contenidos que están en juego, y al calor de las propias preguntas, del interés de quien lleva adelante la tutoría y de los/as cursantes.

El *cuerpo* en la transferencia se verifica en las resonancias que se producen a partir de los intercambios, al calor de la escritura y de los modos de tratar lo escrito en el vínculo.

En relación con estos *efectos de presencialidad* en ambos roles de la persona tutora y cursante, Zelmanovich ofrece las siguientes categorías:

Signo de presencia: tiene un tipo de relación con el tiempo, requiere de cierta inmediatez, implica dar una señal que indique que “aquí estoy”.

Presencia significativa: se relaciona con la función lectora, tiene que ver con los deslizamientos de sentido que van produciéndose en las devoluciones, en los comentarios sobre un escrito, y presupone otra temporalidad en la que puede haber lugar para la espera.

En relación con el vínculo del entorno tecnológico, el componente vincular y los contenidos de enseñanza, el trabajo presentado por Alonso (2018), titulado “Preguntas a la distancia”⁸, aporta reflexiones de interés sobre la importancia de

⁸ <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf> (p. 37)

no pensar sólo en la arquitectura, la estructura y los contenidos cuando diseñamos un entorno educativo en la modalidad a distancia o combinada, sino también tener en cuenta cómo diseñar esos vínculos y esas interacciones entre las personas participantes: cuáles son los espacios donde van a interactuar, cómo y cuándo intervenimos. Siguiendo a Litwin, Alonso propone atender al diseño de ese puente donde “tomamos de la mano” al estudiante, y pensar en qué momento “soltarle” para que pueda seguir haciendo su recorrido.

Más reciente ha sido la ponencia presentada en las jornadas de 2021 *Inmersos en un falso Alehp: la educación superior en la pospandemia* (Fernández, Fontana, Roldán, 2021). Desde una perspectiva pedagógica (siguiendo los trabajos de Masschelein y Dussel), las autoras se preguntan por las “decisiones pedagógicas, didácticas, técnicas y políticas sobre las que se construye una propuesta formativa”. En este trabajo, aparecen preguntas que interpelan el entorno virtual o la tecnología digital como medio en el que se producen los intercambios entre colegas docentes y con el saber. Es decir, la “forma”, el diseño, la arquitectura del aula, lo que en ella se dispone y ofrece a las personas estudiantes que configuran, de algún modo, el alcance posible de los intercambios. Si bien puede reconocerse el alto impacto de los modos, los tonos y las palabras de las personas tutoras en los intercambios, este trabajo abre preguntas acerca de cómo los aprendizajes quedan también mediados por el espacio, el diseño y los artefactos que se disponen en él.

Asimismo, fueron consultados otros estudios centrados en los vínculos y los intercambios en entornos digitales, entre los cuales puede mencionarse “El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios”, de Castro Méndez, Suárez Cretton y Soto Espinoza (2016), de la Universidad de Chile. El estudio demostró que los foros constituyen herramientas valiosas para la autorregulación de estrategias de estudio cuando las personas estudiantes se comprometen y participan activamente en los procesos de aprendizaje. Allí se plantea que son numerosas las investigaciones (Chiu y Hsiao, 2010; Marcelo y Perera, 2007; Arango, 2003; Tagua, 2006; Ornelas, 2007) que dan cuenta de las ya conocidas ventajas de los foros como herramienta pedagógica que favorece el aprendizaje significativo. El propósito principal del presente estudio es la exploración del uso del foro virtual como instrumento para desarrollar habilidades de autorregulación en alumnos universitarios del área de la salud. Para lograr este fin, se utilizó el foro como una metodología de evaluación. Esto se hizo con el fin de sustituir los medios evaluativos basados en procesos puramente descriptivos

o conceptuales (exámenes, pruebas de destreza, problemas teóricos, etcétera) por otros que indujeran al estudiante a resolver problemas de situaciones reales o simuladas mediante el análisis y la discusión entre pares. Se espera que su uso promueva el desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado. Por su parte, Fedorov (2006) sostiene que los resultados de algunos estudios

muestran que existe un amplio consenso entre los entrevistados sobre el valor del foro virtual como una herramienta didáctica que incide de manera positiva, significativa e integral sobre el desarrollo de diferentes aspectos del pensamiento de alta calidad (...) Presentan evidencias de que a través del foro virtual se incrementan notablemente las capacidades de comprensión, análisis, consideración de diversos actores contextuales, de reflexión y confrontación de ideas diversas y complejas. También se concluye que esta metodología es idónea para incidir positivamente en la capacidad de generar, expresar, argumentar su propia opinión, ser vigilante en las oportunidades de usar el pensamiento crítico, en la necesidad de repensar sus opiniones antes de expresarlas y en la consideración de los factores contextuales y del punto de partida de sus propias opiniones. (pág. 70).

3. El caso: *Ciclo de talleres para equipos directivos*

Enmarcado en la política educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que valora y promueve la formación continua de quienes ocupan posiciones de gestión y gobierno dentro del sistema educativo, se desarrolló en el ISEP “El ciclo de talleres para equipos directivos y de supervisión”. Como su título señala, las personas destinatarias fueron supervisoras y supervisores y miembros de los equipos directivos de los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de la jurisdicción⁹.

Esta propuesta se inscribe dentro del Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa del ISEP e hizo foco en la responsabilidad que tienen quienes gestionan las instituciones educativas respecto de planificar la continuidad pedagógica entre los ciclos lectivos 2020 – 2021:

⁹ Para conocer la propuesta de este ciclo, ver aquí: <https://isep-cba.edu.ar/web/ciclo-de-talleres-para-equipos-directivos-y-de-supervision/>

Se parte de una hipótesis de trabajo que contempla la complejidad de un proyecto de escolarización y enseñanza que se desarrolla en contextos altamente inciertos. Es decir, en un marco amplio y heterogéneo de posibilidades que incluye alternancia, combinación y complementariedad entre instancias presenciales y remotas, propuestas pedagógicas de cursado sincrónico y asincrónico y entornos físicos y virtuales”, especifica la institución y añade que “lo transitado interpela a poner en valor las voces, ideas, experiencias pedagógicas que resultaron significativas para la continuidad y mejora de la escuela y para la transformación de su gramática y las prácticas que la sustentan. En este marco, se propone este ciclo de talleres que se organiza en torno a algunos de los interrogantes centrales que atraviesan las prácticas de gestión directiva en estos nuevos escenarios¹⁰.

El ciclo de talleres se organizó en torno a algunos de los interrogantes centrales que atraviesan las prácticas de gestión directiva en estos nuevos escenarios: ¿Cómo resignificamos las coordenadas que sostienen el trabajo escolar para que operen como “condiciones de posibilidad” en el contexto actual? ¿Qué saberes pedagógicos se han construido o necesitamos construir con los equipos docentes? ¿Qué nuevos sentidos se han recreado o visibilizado a partir de a experiencia pedagógica que comenzamos a atravesar durante 2020?”¹¹

Partiendo de estos interrogantes, el Ciclo convocó a especialistas muy reconocidas por su trayectoria académica a acercar orientaciones y perspectivas para el análisis de experiencias que anclan en la dimensión institucional de la escuela. Desde sus intervenciones se propuso un diálogo entre colegas con el propósito de analizar entre pares que contribuyeron a la toma de decisiones en la gestión directiva, en tiempos tan inciertos.

En este sentido, desde la coordinación del Programa del ISEP el formato “taller” que adoptó la propuesta se fundó en que el escenario del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) de 2020 y la bimodalidad del 2021 evidenciaron la necesidad de generar un espacio que permitiera alojar las preocupaciones y las iniciativas especialmente de este universo de actores, muy importante en la orientación que asumen las escuelas debido a que en ellos descansa la toma de decisiones: “Si bien, puede decirse que es una responsabilidad inherente al cargo, este espacio

¹⁰ Ver en <https://isep-cba.edu.ar/web/ciclo-de-talleres-para-equipos-directivos-y-de-supervision/>

¹¹ Ver en <https://isep-cba.edu.ar/web/ciclo-de-talleres-para-equipos-directivos-y-de-supervision/>

formativo, de encuentro y conversación que se abrió con los talleres resultó más que necesario en la coyuntura que impuso la pandemia”. En particular, para analizar de qué manera se pueden resignificar las coordenadas del trabajo escolar para que operen como “condiciones de posibilidad” en este contexto trastocado, y al mismo tiempo para visibilizar saberes pedagógicos construidos o cuya elaboración resulta necesaria emprender, a partir de la experiencia iniciada en el 2020.

Se trató de un ciclo de talleres, lo cual resulta un aspecto novedoso en el programa de formación para equipos directivos en el contexto local de la jurisdicción, respecto de otras propuestas organizadas como actualización o especializaciones donde hay cierto *corpus* sistematizado y gradual de saberes a transmitir. Esto implicó un cambio en la posición docente por parte del equipo formador y un modo de producción colectivo (personas especialistas, tutoras, profesoras, talleristas, coordinadoras, responsables de contenidos y personal afectado a las áreas de producción diversas) junto a las personas con roles de directores y supervisores. En síntesis, la decisión del formato taller se tomó porque habilita intercambios tendientes a la problematización de las prácticas de gobierno de las instituciones educativas en un contexto inédito (ISEP, 2021).

Vale destacar que según las propias responsables de la propuesta, esta decisión implicó “un desafío pedagógico” en virtud de ciertas condiciones que resultaron distintivas en esta experiencia, respecto de otras propuestas en las que este equipo docente del ISEP se había desempeñado. A la excepcionalidad del momento que obligó realizar encuentros exclusivamente virtuales se suma la originalidad de esta propuesta que asume el formato taller en la jurisdicción.

El ciclo se propuso como objetivo problematizar en torno a hipótesis de trabajo que permitan a los equipos directivos y de supervisión reflexionar sobre la toma de decisiones que intervienen fuertemente en las condiciones institucionales. En este sentido, han de leerse especialmente las posibilidades que se abren para la continuidad pedagógica de todas las personas estudiantes; la revisión de los saberes en torno a los componentes del formato escolar; la puesta en valor de experiencias pedagógicas innovadoras; el análisis de propuestas curriculares institucionales considerando el nuevo escenario escolar y el diseño de estrategias alternativas para el acompañamiento de trayectorias escolares; la producción y la reelaboración de la planificación institucional; la construcción de condiciones para fortalecer el trabajo escolar; las prácticas de enseñanza y el sostenimiento de las trayectorias.

3.1. Los contenidos de la propuesta formativa

Los contenidos del ciclo de tres talleres consecutivos se trabajaron por medio de un dispositivo que combinó videoconferencias asincrónicas y sincrónicas, sugerencias de lecturas, encuentros sincrónicos con tutores y foros asincrónicos. La propuesta formativa invitó al diálogo entre esos contenidos y las prácticas de gestión y gobierno con el propósito de tornarlos objeto de reflexión. Puntualmente, y en relación con los foros, a partir de consignas elaboradas por parte de las especialistas y el equipo pedagógico, se construyeron ejes de participación con el propósito de recuperar en el interior de cada grupo los contenidos de cada taller. El detalle de contenidos por taller es el siguiente:

Taller 1¹²

La construcción de condiciones y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo. Perspectivas para el análisis. A cargo de Sandra Nicastro.

Taller 2¹³

La organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares. A cargo de Flavia Terigi.

Taller 3¹⁴

Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva. Perspectivas para el análisis. A cargo de Inés Dussel.

En el ANEXO I se ofrece material para profundizar respecto de los contenidos de videoconferencias, encuentros sincrónicos y vivos de especialistas.

¹² Nicastro, S. (2021). Taller 1: La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

¹³ Terigi, F. (2021). Taller 2: La organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

¹⁴ Dussel, I. (2021). Taller 3: Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

3.2. Estructura del ciclo, el lugar de los foros

Los tres talleres se desarrollaron bajo la modalidad virtual. Cada taller comenzó con **una videoconferencia asincrónica** a cargo de la referente académica convocada para el dictado, a partir de la cual se propusieron **hilos de foros** en los que se buscó propiciar el diálogo entre los aportes, las sugerencias de las especialistas y las prácticas de gestión y gobierno de las escuelas a cargo de las las personas cursantes. Es decir, en el espacio de los foros se propuso el tejido de saberes de las especialistas disertantes y los equipos directivos que diariamente asumen decisiones en las instituciones educativas. En ese espacio del foro, se conversaba y se ponían en común las reflexiones que a las personas directivas cursantes les despertaban las especialistas. Luego, en **un segundo momento, las especialistas leerían los foros y, además, recibirían de las personas tutoras del ciclo las intervenciones destacadas de las personas de equipos directivos. Posteriormente, en un encuentro sincrónico, la especialista referente académica** solicitó que se recuperaran las intervenciones, los tópicos y las inquietudes relevantes desplegadas en los foros con el propósito de profundizar o revisar aquellas primeras reflexiones del hilo inaugural. En buena medida, los foros configuraron el espacio posible que permitió sostener y profundizar, volver, revisar, corregir y reinventar modos de pensar las decisiones por tomar en las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, por cada taller se organizaron **dos encuentros virtuales sincrónicos** entre docentes tutores y cursantes de cada aula, en los que a partir de los aportes de las especialistas convocadas y del análisis de las experiencias transitadas, se abordaron las implicancias y las posibilidades para el trabajo de gestión y el gobierno de las instituciones.

Por medio del **intercambio en los foros**, se propusieron temáticas para conversar y pensar “entre colegas” con el objeto de interpelar las prácticas del/la director/a o del/la supervisor/a. Además, se socializaron experiencias -que habían tenido lugar en diferentes escenarios escolares, o que habían surgido a partir del Taller- referidas a las distintas temáticas planteadas.

En términos generales, puede decirse que en el Ciclo de Talleres tuvo una dinámica organizada en tres momentos de una serie que articuló: (a) conferencia/clase inicial en video de cada especialista; (b) los hilos de foros; y (c) el evento sincrónico, denominado también como vivo de cada especialista al final del tramo.

3.3. Los foros, nuestros espacios de indagación

*La escritura: la puntuación es su respiración. En la escritura hay aire.
La alternancia genera un ritmo. Escribir, enviar, esperar, recibir, leer.
Un ritmo habitable.
Un ritmo... respirable
La escritura permanece, da tiempo de volver a ella.
Volver a lo que dijo el otro, si lo dejó por escrito, es posible.
Volver a lo que uno mismo escribió, también.
Repensar.
Reescribir.
Releer.
Inscribir. Incorporar (ahora sí: hacer, de la escritura, cuerpo).
Producir una relación menos vertiginosa con el tiempo. Y con el cuerpo.
La escritura da (¿produce?) tiempo (y cuerpo).
Erica Krebs (Op. cit.)*

En este apartado se analizan los contenidos de la propuesta formativa presentes en los foros, teniendo en cuenta las consignas formuladas para el intercambio, las intervenciones de cursantes y tutores, “buceando” recurrencias, y el lugar que tienen los contenidos presentados en los diversos espacios de trabajo que componen el dispositivo del ciclo de talleres y materiales sugeridos.

La recuperación de los contenidos de los foros se apoya en algunos supuestos y preguntas que se anticipan en el informe “Los foros virtuales: ¿ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo?” (Fontana, Niedzwiecki, El Jaber, 2021).

Recuperamos como hipótesis los hallazgos de dicho informe respecto de la experticia en la función tutorial para poner a disposición, resignificar y cerrar conceptualmente integrando saberes, como así también algunas debilidades o espacios de vacancia que en ocasiones tienen los foros donde las participaciones tienen “escasa o nula apropiación y análisis”. Asimismo, se distinguirán los foros atravesados por su condición de obligatoriedad/evaluación.

Del estudio citado, y en consonancia con trabajos de valor en tanto antecedentes relevados, sabemos que el oficio de los tutores “formados en la trama conceptual de la propuesta en cuestión, *hace la diferencia* en relación con la intensidad y calidad de las intervenciones en estos espacios”, y también afirman que incide en el ritmo y en la frecuencia de las intervenciones. En ese sentido, afirmamos que se

trata, siguiendo a Masschelein y Simons (2014), de que los foros se configuran como un espacio en el que es posible una conversación sobre “algo” en común; algo que se quiere estudiar. Una conversación en la que importan los contenidos y en la que importa la interacción.

Si la interacción es sostenida (y no intermitente), si es respetuosa (de la voz y el pensamiento del otro); si responde a las consignas (si hay escucha y se habla de lo común); y si los contenidos son abordados con seriedad y responsabilidad (retoman y se asientan en referencias bibliográfica o los documentos sugeridos en las clases), los foros se configuran como un espacio virtuoso para el estudio. En el caso de personas adultas, ya profesionales, como ocurre en este caso.

4. Metodología

4.1. Problema de estudio - preguntas

Las preguntas de este estudio dan lugar a la identificación y a la construcción de problemas que permiten abrir miradas. Ellas han sido agrupadas y planteadas de la siguiente manera:

¿Qué problemáticas identifican las instituciones de formación docente permanente en Educación Superior en procesos formativos de modalidad a distancia o combinada? ¿Qué información arrojan las experiencias con formatos a distancia o combinadas en el retorno físico a la presencialidad o de modo híbrido? ¿Qué pueden aportar en relación con el sostenimiento de su matrícula a los niveles de conexión y participación durante la pandemia? ¿Qué pueden decir sobre exposición a pantallas? ¿Qué posicionamientos teóricos sustentan, fundamentan y explican estos modos de presencia en instancias de formación de Educación Superior en línea?

¿Qué tipo de movimientos se distinguen en dispositivos que combinan conferencia- foro- sincrónico con relación a los procesos de transmisión de saberes? ¿De qué está hecha “la presencia” en propuestas que combinan instancias sincrónicas y asincrónicas?

¿Qué caracteriza los aportes que se realizan desde las tutorías en relación con la calidad de los intercambios o en la profundización de los contenidos abordados? ¿Qué estrategias de intervención priman en relación con vincular saberes y produ-

cir profundidad conceptual? ¿De qué modo la decisión de centrar la mirada en los foros permite apreciar ideas respecto a los movimientos de pensamiento que se producen en la continuidad del ciclo de talleres?

¿Qué tipo de escrituras y para qué tipo de presencia son propicios los espacios asincrónicos como los foros? ¿Cómo juegan las consignas en espacios asincrónicos en relación con estimular la participación, favorecer el diálogo, provocar el pensamiento? ¿Qué lógicas se identifican en los intercambios entre colegas? ¿Qué indicios de participación en los foros permiten aventurar impactos en la práctica profesional de los equipos de conducción?

4.2. Hipótesis de trabajo

En propuestas de formación docente permanente superior de modalidad a distancia que combinan instancias sincrónicas y asincrónicas, el grado de profundidad conceptual que evidencie la *presencia hecha de palabras* de los foros permite analizar conjugando el tipo de consigna y de intervención que se realicen desde la posición de acompañamiento tutorial en tanto “hilván de sostén transversal” garante de una intencionalidad político-pedagógica.

En tiempos vitales e institucionales signados por el vértigo y la inmediatez, la vigencia de los foros en tanto ágora de un tiempo sin tiempo¹⁵ se sostiene como instancia reservada para el estudio, la reflexión, la confrontación y la puesta a prueba de representaciones, que redundan en la apropiación de saberes. Es en los foros, herramientas de intercambio propias de dispositivos de educación a distancia, que la palabra escrita es protagónica en su esfuerzo por traducir los movimientos de pensamiento.

4.3. Objetivos

4.3.1. Objetivos generales

Los objetivos generales tuvieron como eje:

- Identificar marcos conceptuales y apropiaciones de conocimientos en las interacciones producidas en la formación docente permanente en Educación Superior a partir del análisis de caso.

¹⁵ Fontana, A.; Niedzwiecki, D.; El Jaber, G. (2021)
<https://www.flacso.org.ar/publicaciones/los-foros-virtuales-agora-de-la-palabra-en-un-tiempo-sin-tiempo/>

- ▶ Identificar los movimientos de pensamiento en la interacción, que habilitan una secuencia de trabajo que combina formatos en el interior de una propuesta de formación con modalidad taller, que acompaña la gestión directiva, el gobierno escolar y la labor de supervisión durante el período de pandemia en que se regresa parcialmente a la presencialidad.
- ▶ Describir las operaciones de acompañamiento que, a modo de hilo conductor, se realizan desde la función tutorial entre los momentos y las modalidades de cada taller en que se combinan instancias sincrónicas y asincrónicas.
- ▶ Analizar y categorizar el tipo de escritura que se propicia en los foros y las operaciones de pensamiento respecto a la función directiva de gestión y gobierno en el marco de la continuidad pedagógica 2020/2021.

4.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos fueron:

- ▶ Identificar elementos, movimientos, interacciones, intervenciones que den muestra de las operaciones de estudio que se producen en el espacio de los foros y en relación con los espacios sincrónicos.
- ▶ Poner en diálogo la secuencia de talleres y los contenidos específicos trabajados en cada instancia como conferencias, vivos sincrónicos y foros.
- ▶ Identificar intervenciones que den cuenta de la apropiación de contenidos ofrecidos que entren en tensión con las propias prácticas profesionales.
- ▶ Describir movimientos discursivos realizados por las personas cursantes en los foros en las que se evidencie referencia a sus representaciones sobre el gobierno de las escuelas.
- ▶ Identificar intervenciones que evidencien alteraciones en la concepción sobre la conducción de las escuelas.
- ▶ Sistematizar aportes de los foros que ofrezcan escenarios novedosos o que puedan considerarse hallazgos en lo relativo a la gestión y gobierno de las instituciones y que hayan evidenciado cierta alteración de matrices tradicionales.
- ▶ Identificar los posibles aportes de modalidad combinada al objeto de enseñanza del taller.

4.4. ¿Por qué un estudio exploratorio?

Los estudios exploratorios, dada su plasticidad y su sensibilidad para focalizar ideas, gestos y movimientos inesperados, son apropiados para el análisis de situaciones, experiencias o contextos en los que existe escaso conocimiento relevado y, en consecuencia, limitado saber acumulado. Este estudio tiene el carácter de exploratorio fundado en lo novedoso del recorte y la natural vacancia momentánea de producciones de este tipo. En concordancia, la nula o escasa producción investigativa previa, dada la vigencia del panorama general inédito e incierto, facilitó la decisión del estudio de caso para conocer de primera mano opiniones de las responsables de la experiencia, acceder a los espacios sincrónicos y asincrónicos y contar de este modo con información de fuentes directas.

Asimismo, y dado que los estudios exploratorios suelen constituir el paso anterior para otro tipo de ejercicios de indagación, consideramos la idea propicia para ofrecer al mundo académico saberes preliminares para la toma de decisiones en lo referido a las variables definidas. Es así que, mediante esta labor, procuramos formular las hipótesis que anticipen potenciales recortes problemáticos relacionados con la toma de decisiones en el campo de la política educativa tanto en sus dimensiones macro como micro y que sean permeables a ser puestas a prueba en procesos de corto y mediano plazo de toma de decisiones.

4.5. ¿Por qué estudio de caso?

Para Stake (2005) hablar de estudio de caso permite amalgamar cierto conjunto de metodologías que tienen en común focalizarse en un ejemplo al que se denomina "caso". Señala que se trata de estudiar lo particular y complejo de un caso en su singularidad como medio para "llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". También Yin (1989) coincide en esta línea y, según sus desarrollos, el análisis de caso permite relacionar una singularidad con su contexto, su contemporaneidad, su historicidad. En lo que atañe a nuestro estudio exploratorio, son fértiles las conclusiones de Neiman y Quaranta (2006), que afirman que este tipo de estudios tiene como característica hacer foco en una realidad limitada, espacial y temporal, con el fin de abarcarla en profundidad, lo que favorece comprender el caso en sus variadas dimensiones. Tomamos en particular de estos autores la idea de que es la pregunta de investigación la que guía el recorte.

Para robustecer nuestra fundamentación metodológica respecto al estudio de ca-

sos (Coller, 2005; Stake, 1994; Serrano Blasco, 1995), será especialmente cuidada la definición y la caracterización exhaustiva de nuestro caso que, como se anticipó, se trata de una experiencia de desarrollo profesional docente durante el primer semestre del año 2021, situada en ISEP, una institución de formación superior estatal de la provincia de Córdoba de la República Argentina que, en contexto de pandemia, realizó un tramo de formación a distancia destinado a directivos y supervisores de dicha provincia para trabajar en profundidad cuestiones inherentes a sus posiciones profesionales en contextos de pandemia y no presencialidad física en sus instituciones educativas. Entendemos que el detalle riguroso, la descripción densa del caso, permite abordarlo en tanto objeto de indagación considerando su contexto y, a la vez, hacer visibles relaciones, interacciones, circunstancias particulares.

Ajustando la perspectiva metodológica, para el ámbito educativo, la producción del campo define al caso como la examinación de un ejemplo en acción que favorece dar cuenta de ciertos aspectos sutiles que podrían no ser registrados desde otras perspectivas metodológicas. (Walker, 1983; Stake, 1995).

Por otra parte, nos interesa tomar la perspectiva del estudio de caso como medio para visibilizar realidades, develar sentidos desconocidos que podrían orientar la toma de decisiones con relación a problemáticas educativas (Heras Montoya, 1997; Pérez Serrano 1994).

Finalmente, y siguiendo a Martínez Bonafe (1988), retomamos del autor la idea de que en el campo educativo este tipo de indagaciones se vale de dimensiones que permiten ingresar al campo desde una perspectiva “micro” que busca dar cuenta de las interacciones singulares que se dan entre los universos de actores en la simultaneidad de comprender el contexto en que se producen. Según el autor, en este tipo de indagación visibiliza aspectos prácticos, episodios situacionales, estilos de comunicación, estrategias de intervención de las personas actoras y, fundamentalmente, la comprensión contextual de los sentidos de la actividad educativa estudiada, la descripción de las posiciones subjetivas de quienes participan y la caracterización de las formas de relacionarse y sus grados de implicación.

A partir del análisis de caso, el abordaje metodológico se ha centrado en el estudio de los espacios de intercambio asincrónico denominados “foros”, enfocado en la perspectiva de experiencia (Larrosa, 2012). Situando el análisis en el centro de la experiencia, supone una forma de investigar en la que quien investiga es al mismo tiempo conductor activo de registro que acepta la realidad que observa tal como

se presenta a diferencia de cómo debiera ser. Para Larrosa (2012) la experiencia expresa el encuentro entre singularidades en el que es preciso *dejarse decir algo por lo real*. Por su parte, Contreras (2014) explica que la experiencia permite una toma de distancia de lo instituido, en tanto configura una posición viva que hace lugar a lo imprevisto y una necesaria implicancia subjetiva que mueve al pensamiento.

El análisis documental cuantitativo y las citas y las referencias textuales ofician en este estudio de caso como complemento en tanto material confirmatorio o disconfirmatorio de nuestros hallazgos de campo.

4.6. Análisis del campo

“La atención es la forma más rara y pura de generosidad”.

Simone Weil

Para este estudio exploratorio se realizó un recorte de la dinámica de los tres talleres y, en cada caso, el armado de lo que se denomina (al describir el caso) como la serie organizada en tres momentos: (a) conferencia/clase inicial en video de cada especialista; (b) los hilos de foros; y (c) el evento sincrónico, denominado también como vivo de cada especialista al final del tramo.

En tanto motor de búsqueda, el estudio procuró identificar en el conjunto de estas secuencias el tipo de interés suscitado, considerándolo como una suerte de metáfora asociada al “movimiento de pensamiento”. Así, pensamos el interés como motor de empuje para el movimiento de pensamiento. Este incluye aspectos siempre asociados a un contexto multicausal, a una trama de interrelaciones propias del orden de lo colectivo. De esta manera, acompañadas por Maschelein y Simmons (2014), distinguimos interés de motivación dado que entendemos que “mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca, nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del **inter-esse**¹⁶, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo” (Masschelein y Simons, 2014: 23); de allí la idea de movimiento.

¹⁶ “La escuela se vuelve un tiempo/espacio del inter-esse, de aquel que es compartido entre nosotros, el mundo en sí mismo. En ese momento, las personas estudiantes no son individuos con necesidades específicas que escogieron dónde quieren invertir su tiempo y energía; están expuestos al mundo e invitados a interesarse en él. Sin la presencia de un mundo, no hay interés ni intención”, Masschelein y Simons (2014:394).

Según la labor exploratoria realizada, se entiende que el interés que convocó la propuesta pudo haberse sustentado en varios aspectos. En primer lugar, en el **formato taller**, que buscaba promover el intercambio entre colegas y la problematización para la producción colectiva de un saber pedagógico que fortalezca las prácticas profesionales en la gestión escolar.

Esto, a su vez, promovió la segunda causa del interés: la **motivación intrínseca** propia de las personas cursantes (equipos directivos y de supervisión en ejercicio) con la temática abordada: la continuidad pedagógica de las personas estudiantes (de nivel primario, secundario, inicial y superior) durante el distanciamiento social y obligatorio.

En un tercer lugar, asumimos que **el modo en que se desarrolló el acompañamiento pedagógico** en los espacios formativos en línea de este ciclo de talleres (constituidos por los foros, los encuentros sincrónicos y las transmisiones en vivo) fue un factor fundamental para generar condiciones que provoquen movimientos hacia la generación de interés.

En función de las dimensiones mencionadas, se construyeron dos categorías de análisis, desde donde es posible mirar el intercambio entre pares:

- 1- Oficio del cursante.
- 2- Movimientos genuinos de pensamiento.

En el Cuadro 1, se presentan las dimensiones acompañadas por su grado de logro, entendiendo que se trata de un proceso continuo, una tendencia que no implica que necesariamente estén presentes todas las características mencionadas.

Cuadro 1: Dimensiones/grado de logro

Dimensión	Grado	
	Bajo	Alto
Nivel de conceptualización	Cumplimiento de la consigna	Aportes conceptuales Necesidad de compartir la coyuntura

Trascender el “deber ser”	Grandes enunciados Preguntas retóricas	Saber hacer profesional situado
Intercambio entre pares	Ausencia de intercambio Lógica radial (ping pong)	Intercambio inducido o espontáneo (lógica básquet)
	Oficio de cursante	Movimiento genuino de pensamiento

Elaboración propia, ISEP-FLACSO Argentina

5. Algunas conceptualizaciones

5.1. Sobre las concepciones de Educación a Distancia en pandemia

Diseñar propuestas de aprendizaje en un entorno virtual supone desafíos. A diferencia de las propuestas presenciales, cobran relevancia específica los modos de construir vínculos e interacciones colaborativas para que el aprendizaje significativo logre producirse. La pregunta por las estrategias apropiadas para construir una corporalidad constituye una constante al igual que la indagación permanente por lograr “presencias” allí donde el cuerpo físico no se presenta en su literalidad, sino que, a modo de sinécdoque, aparece fragmentado mediante intervenciones escritas, sonoras o audiovisuales.

La condición de pandemia precipitó procesos en relación con la educación a distancia (EaD). Fue un momento de inflexión. En medio de la vorágine, el conocido y estático triángulo pedagógico *docente – estudiante – contenido* se vio violentado y empujado a dinámicas que resultaron ser más o menos plásticas y en las que quienes participaron contaron con un arco de experiencias más o menos felices y productivas en cuanto a la posibilidad de ser parte de una experiencia de formación y sentirse parte constitutiva de una relación. Esto último alteró la relación entre los componentes del triángulo de referencia, en la que los espacios de intercambio entre pares y docentes fueron clave para promover la construcción del saber. La virtualización de emergencia de las propuestas en modalidad presencial

resultaron ser una suerte de sustitución momentánea y sin aparente previa planificación. Sabemos que dicha sustitución momentánea no puede ser considerada como sinónimo de virtualización de la enseñanza, somos conscientes de que lo realizado/logrado en cada situación no necesariamente coincide con lo que desde FLACSO Argentina e ISEP entendemos por EaD, y en el caso de FLACSO Argentina, con lo que entendemos de acuerdo con las normas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)¹⁷. Pero somos conscientes también del quiebre producido y las distancias por recorrer, de allí nuestro empeño en continuar trabajando conjuntamente.

Para el Programa de Educación a Distancia de FLACSO Argentina y para ISEP cobra relevancia clarificar que por Educación a Distancia se entiende la decisión didáctica y pedagógica que separa en tiempo y espacio a quienes enseñan y a quienes aprenden, siendo la mediación tecnológica un medio para la construcción de comunidades de aprendizaje. Lejos de considerarla desde una perspectiva instrumental (como tecnologías de la información y la comunicación), concebimos la tecnología como territorio que posibilita la construcción de saberes, es decir, que su inclusión genuina promueve la co-construcción de conocimiento en un contexto epocal singular del siglo XXI.

Por otra parte, en ISEP en los últimos años se empezó a considerar el concepto de "modalidad combinada" para dar cuenta de la conjugación de acciones de formación que acontecen en dos ámbitos: en el espacio físico, donde las personas nos encontramos en las aulas de alguna escuela/instituto/universidad cara a cara, y en el ámbito virtual, donde los encuentros se producen en aulas diseñadas en alguna plataforma. La experiencia de los primeros años de creación del ISEP puede leerse –en una síntesis algo apresurada– como la expresión de una política de formación docente que ofrece dicha modalidad combinada "sin abandonar, sin perder de vista, la reflexión principal y las decisiones pedagógicas que le dan sentido" (Scholé, 2019).

Para ambas instituciones, la excelencia académica toma el sentido de facilitar la ampliación de oportunidades de cada persona. Esto es, de aportar a construir un futuro que contemple el respeto por la singularidad de cada existencia, la accesibilidad en sus variadas formas, la promoción de experiencias de crecimiento personal y colectivo, y promoviendo la inclusión que elimine -o de mínima reduzca- las

¹⁷ Las propuestas de FLACSO Sede Argentina son de posgrado universitario y se establecen sobre la base de las resoluciones del Ministerio de Educación nacional Nro. 160/11 y 2641/17 sobre Educación a Distancia.

brechas y las desigualdades. Las brechas digitales y de acceso son una de las puntas del iceberg de las desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva nos detenemos en este estudio, en particular en los foros, decisión que obedece a que encontramos allí un tipo de espacialidad y temporalidad donde intercambios, andamiajes, corporalidades, subjetividades, comunidades y aprendizajes conviven y se potencian, permitiendo de este modo analizar un dispositivo a partir de uno de sus componentes.

5.2. Del “oficio de alumno” al “oficio del cursante”

La noción de “oficio de alumno” ingresa en el campo de la pedagogía de la mano de Perrenoud (1996) para dar cuenta de aquellos aprendizajes que se realizan de modo implícito y que permiten a las personas estudiantes “jugar el juego que la escuela propone”. Apoyándose en la definición de *oficio* según la cual éste refiere a un trabajo físico o manual para el que no se requieren estudios teóricos, la noción tiene un fuerte sesgo negativo. Se trata, según el autor, del aprendizaje del orden escolar, con el objetivo de adaptarse a este sin cuestionarlo. Para ello, se ponen en marcha ciertas disposiciones que exige el trabajo escolar cotidiano: sentido del esfuerzo, hábitos, adhesión a las reglas de conducta, relación con los adultos en la institución, entre otros. El aprendizaje del oficio de alumno supone convertirse en oriundo de la institución, “jugar el juego”, sin perturbar el orden ni exigir atención especial. Este aprendizaje forma parte del currículum oculto que conforma el sentido común escolar.

Con el tiempo, la revisión de la noción permitió encontrar otros sentidos posibles ligados a las finalidades educativas y pensarla como posibilitadora del “ser cursante”. Esto implica visibilizar y tematizar las características de la cultura escolar. También, brindar las herramientas para poder mirar críticamente ese orden producido. El objetivo entonces es propiciar la formación de los sujetos como estudiantes.

La dimensión política de su enseñanza consiste en poner a disposición de todas las personas las claves necesarias para convertirse en cursantes.

Más allá de las revisiones que hayan permitido encontrar nuevos sentidos a la noción, nos permitimos en este análisis volver a su origen para recuperar un tipo de intervención que parece responder a cierta expectativa del *deber ser* del cursante. Este estaría formado por la alusión a grandes enunciados (a los derechos educativos, por ejemplo), la formulación de preguntas retóricas que no parecen responder

a interrogantes genuinos sino ya contener respuestas preestablecidas, la inclusión de determinados giros lingüísticos (*nos interpela tal cuestión... o resignificamos nuestras prácticas... o poner en valor el intercambio con colegas*) o figuras de enunciación (*nosotros/nosotras*). Podemos pensar que ese “deber ser” de cursante supone que resulta políticamente correcto plantear las certezas o afirmaciones en forma de preguntas cuando, en realidad, no lo son, pues tienen implícita una respuesta ya constituida.¹⁸ En este tipo de intervenciones, que tienen una presencia significativa en los foros, pareciera prevalecer el cumplimiento de las supuestas expectativas que conforman el juego o el sentido común del espacio de formación. Por ese motivo nos permitimos denominar a esta categoría de intervenciones con el término **“oficio del cursante”**.

5.2.1. Botón de muestra

En adelante incluimos en varios apartados el denominado “Botón de muestra” para reflejar desde el campo intervenciones que ilustran las ideas a las que se refiere este estudio.

Intervenciones realizadas por cursantes en el Ciclo de talleres¹⁹ desde el Oficio del cursante (“Deber ser”: lo declarativo, ideal, los “grandes enunciados” que no dan cuenta del hacer en situación, las “falsas preguntas”):

El gran desafío es tomar decisiones relevantes que impacten de manera positiva en la calidad educativa y que contemplen los derechos, principalmente, de las y los estudiantes²⁰.

...

Hoy la clave quizás sea permitirse resignificar la escolaridad, la idea de vínculo pedagógico, obligatoriedad (pantalla de por medio/alternando virtualidad y presencialidad).

...

¹⁸ En relación con la construcción de interrogantes, entendemos como equipo que un real interrogante es aquel que abre a un territorio de posibilidades inexploradas y sin respuestas implícitas construidas, de allí la distinción entre interrogantes genuinos y construcciones retóricas.

¹⁹ Dussel, I., Nicastro, S. y Terigi, F. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: “La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias”.

²⁰ En el presente trabajo, las citas correspondientes a intervenciones irán centradas y en cursiva, como se muestra en esta página.

Es importante el trabajo colaborativo no sólo con los docentes sino también con otras instituciones, con otros profesionales. Hoy gestionar es también poder hacerlo desde la comprensión y la contención de estudiantes, familias y docentes que atravesaron por situaciones muy dolorosas.

Definir, construir, desarrollar, condiciones y mediaciones institucionales contextualizadas como caminos para comenzar a gestionar un 2021. Y como dijo otra colega, cuántas veces nos preguntamos si están "dadas las condiciones".

...

Este nuevo escenario nos exige a los directores tomar decisiones urgentes para que lo protocolizado, reglamentado, prescripto por el Ministerio de Educación se ponga en diálogo con lo institucionalizado, acordado, habituado en la escuela, tratando de dar respuesta a esta nueva modalidad de enseñanza.

...

Creo que una de las problemáticas que surgieron además fue la evaluación, estos aprendizajes ¿podían ser evaluados como siempre? ¿Los aprendizajes se dieron de igual forma? ¿O fueron diferentes?

...

5.3. Movimiento genuino de pensamiento

Como ya comentamos, la participación de las personas cursantes es diversa y heterogénea; puede ser analizada mediante las dimensiones presentadas y categorizada a partir de estas. En este trabajo de exploración procuramos dar cuenta de condiciones que generen mayores posibilidades de aprendizajes y producción intelectual por medio del entramado propuesto. Pero las preguntas que surgen son en qué consisten esos aprendizajes; y qué rasgos presenta la producción intelectual que se expresa en los foros.

Denominamos *movimiento genuino de pensamiento* a las intervenciones que trascienden el deber ser y contienen reflexiones acompañadas de sustento teórico y un marco conceptual pertinente que permite enmarcar el contexto actual como asimismo aquellos interrogantes formulados de modo tal que requieren suspender categorías tradicionales para dar paso a la invención de otras formas de ver/mirar y pensar que permitan construir nuevas representaciones.

Al mismo tiempo, encontramos como otro de sus rasgos el poder dar cuenta del saber-hacer profesional en situación: de esta persona directora, en esta escuela,

en este territorio, con esta comunidad educativa; incluyendo las tensiones propias de la vida institucional. Esas intervenciones articulan lo ofrecido por cada taller con la tarea cotidiana de conducción de las instituciones, permiten revisarlas a la luz de nuevos criterios e incluso, desde la voz de lxs colegas, posibilitan la toma de decisiones a futuro. Por otra parte, notamos en varias de esas intervenciones la capacidad de “escuchar” a lxs colegas, leer y recuperar sus aportes para iniciar un intercambio potente entre pares.

Pensar las intervenciones como *movimiento* conlleva la hipótesis sobre el impacto que el dispositivo de formación tiene sobre ese pensamiento que se evidencia en las intervenciones.

¿Qué es lo que se *mueve*? El pensamiento, entendido como acción que involucra dialécticamente a la práctica y a la reflexión sobre esta. Encontrar nuevos sentidos para interpretar y comprender una situación compleja y poder operar en ella; resignificar lo producido y contar con más herramientas para atravesar tanto el *aquí* y *ahora* como conducir lo por venir.

Y se puede agregar un movimiento más: tomar distancia de lo vivido y plasmar en escritura aquello que ahora se tornó objeto de reflexión. Entendemos que la escritura de por sí exige operaciones de pensamiento que involucran, entre otras acciones, seleccionar qué y cómo se va a narrar, distinguir entre aquello que resulta anecdótico y qué idea central se va a comunicar, cómo se articulan las palabras y los argumentos para que el destinatario comprenda el sentido de la intervención.

Por último, cabe agregar que al hablar de movimiento se piensa en una construcción, un recorrido, una *tendencia hacia* la cual los valores expresados para cada dimensión en el Cuadro 1 serían los polos de un continuo.

5.3.1. Botón de muestra

A continuación citamos las palabras de cursantes del Taller 1²¹:

Construimos nuestra propia aula virtual a través de presentaciones de Google, intentando sostener nuestro proyecto educativo de biblioteca, convirtiendo nuestra propuesta en una biblioteca virtual, que nos facilitaría la concreción y puesta

²¹ Nicastro, S. (2021). Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo.

en práctica de las acciones, en tiempos de trabajo más flexibles y las familias pudieran conectarse junto a sus hijos/as en los tiempos de permanencia en sus hogares. Creo que tuvimos buenos resultados, no excelentes, pero sí muy satisfactorios, logrando mayor alcance y participación en las diferentes salas.

...

La condición más significativa con la que tuve que mediar permanentemente fue la negación de un grupo de docentes a ver que estábamos en una escuela diferente, atravesando un hecho histórico y mundial. Un ejemplo, este grupo se negaba a mantener el vínculo y la comunicación por WhatsApp. Aún hoy es un trabajo constante y difícil el ir buscando y encontrando esas condiciones favorables que configuran este contexto escolar y tratar de que muy lentamente puedan desplazar la línea del horizonte para intentar ver qué pasa en el margen, allí en el detalle, como menciona Sandra Nicastro.

...

A nivel institucional y zonal se trabajó con los contenidos irrenunciables en los distintos campos de conocimientos y edades (3, 4, 5 años), que se tenían que tener en cuenta para trabajar indiscutiblemente y brindarle a nuestros alumnos. También se realizó a nivel zonal un instrumento de evaluación a través de diferentes indicadores en la dimensión pedagógica, comunicacional y de convivencia. Creo que fue de gran importancia el trabajo en equipo para generar las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación, y si bien la dimensión pedagógica es nuestra prioridad, fue de gran importancia la convivencia a la distancia y lo comunicacional, en el cual cumple un gran papel la mediación y negociación a través de acuerdos institucionales que nos apuntalen y nos den seguridad a partir de nuestras particularidades.

5.4. Los mecanismos-flujos de interacción dentro de los foros

Tal como lo entendimos desde el inicio, este trabajo exploratorio no puede escindir su mecánica del contenido que se propone abordar. Encontramos allí un valor inherente a la experiencia estudiada, que es relevante destacar. Para el equipo investigador las temáticas trabajadas durante el ciclo de talleres y las características del entorno de trabajo conformaron una suerte de cinta de moebius en la que dinámica y contenidos se retroalimentan de modo continuo y virtuoso a punto tal de no distinguir uno u otro componente. Esto es, aquello que observamos en los foros adopta cierto

comportamiento que, siguiendo a Deleuze y a Latour (2007), coincide con la idea de *agenciamiento*, definido como “co-funcionamiento de múltiples heterogéneos”, en el caso de Deleuze, y con la teoría de actor - red de Bruno Latour y su idea de *agencia*. A los efectos de análisis del campo, y con la intención de captar la singularidad de ensamblaje y asociación de los componentes del dispositivo, encontramos apropiados los conceptos de estos autores para dar cuenta del co-funcionamiento entre las mediaciones tutoriales y el entorno sociotécnico.

Con relación a las mediaciones, las tutorías y, según el testimonio de María Eugenia Rosso²², las interacciones de los foros, lograban “suspender la emergencia y profundizar lo que se estaba haciendo”. “Lo más valorado fue salir de la burbuja y protocolos y observar con otros qué está pasando”. Según expresaron, y para capitalizar el aprovechamiento de instancias dentro del ciclo, “las intervenciones tutoriales se consideraron y trabajaron cuidadosamente, con el fin de retomar las voces de los colegas cursantes... garantizando que las recurrencias e inquietudes de los foros fueran puestos a trabajar en los encuentros ‘en vivo’”. A su vez, en relación con el entorno sociotécnico, Dussel y otros (2021)²³ señalan que

este concepto refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas. Con este concepto queremos subrayar que la escuela es siempre un espacio que se organiza a partir de condiciones técnicas. El concepto de entorno sociotécnico subraya también que esos entornos son sociales, no solamente porque se producen socialmente sino porque organizan socialidades, es decir, formas particulares de relación. (Pág. 3).

Llegados a este punto, y dado que los foros constituyen el epicentro de nuestra exploración, orientamos la mirada hacia dos ejes paralelos: (a) nos concentrarnos en su funcionamiento, esto es, en lo que podríamos denominar los mecanismos y los flujos de interacción centrados en los contenidos; y (b) identificamos los aspectos de la mecánica de funcionamiento del dispositivo que lo volvían virtuoso.

En relación con este último ítem, (b), se ofrece a continuación una suerte de mapeo de movimientos de los flujos de interacción con la idea de aportar e identificar de qué modo el acompañamiento tutorial (las mediaciones) incidió en los movimien-

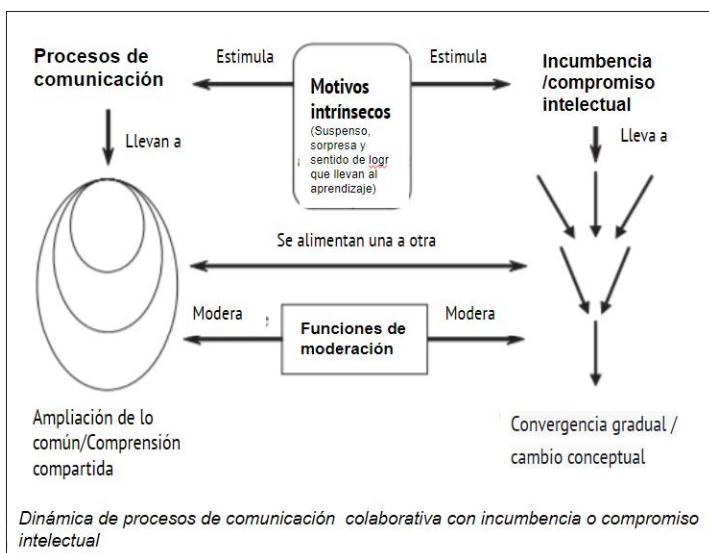
²² Entrevista realizada para este informe, marzo 2021.

²³ Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021).

tos hacia el saber en cada espacio virtual (foros, Google Meet y transmisiones en vivo de Youtube).

Para tal fin resultó novedoso el modelo desarrollado por Xin y Feenberg (2006). Si bien los autores lo aplican exclusivamente a videoconferencias, entendemos que puede ser de utilidad a nuestros fines exploratorios. En este modelo gráfico se visualiza gráficamente la retroalimentación.

Figura 1: Movimientos hacia la construcción de lo común



Elaboración propia ISEP-FLACSO Argentina. Adaptado de Xin y Feenberg (2006)

Nuestra idea en torno al poder de agenciamiento respecto a estos movimientos fue confirmada en la entrevista con las coordinadoras del ciclo de talleres, quienes afirmaron que los procesos de comunicación entre lo acontecido en los foros y en los encuentros sincrónicos se fue retroalimentando mutuamente. Destacan como evidencia de esta afirmación el interés de las personas cursantes por la materia de estudio del ciclo de talleres. En palabras de la coordinadora Picca (2021): “Lo que iba pasando tenía que ver con esa lógica de ‘taller’ que se va produciendo en los grupos y en el colectivo”.

Apelando a una fuente secundaria, y abonando a las ideas señaladas, en un informe llevado a cabo por el área Información, Evaluación e Investigación Educativa del ISEP, se da cuenta de la valoración de los cursantes y de su experiencia en cada espacio de formación, y destaca, por ejemplo, que los foros se consideraron primordialmente como “un modo de acercamiento a las temáticas”, que los encuentros sincrónicos fueron instancias colectivas de “análisis y reflexión”, y que las conferencias en vivo permitieron “profundizaciones así como orientaciones, criterios y claves de lectura para seguir pensando las prácticas de gestión”. En consecuencia, podríamos decir que la conjunción entre las herramientas tecnológicas seleccionadas y utilizadas, y las mediaciones a cargo del equipo docente habilitaron un funcionamiento virtuoso orientado hacia el saber.

Asimismo, y bajo la definición de entorno sociotécnico, volvemos a encontrar aquí que las personas participantes en su encuentro con artefactos “agenciaron” una forma, una espacialidad *ad hoc* de la que cada quien fue parte y aportó a su funcionamiento. Mediante conferencias, lecturas, escrituras, encuentros sincrónicos y vivos, el ciclo, decidiendo cuestiones de ordenamiento o combinación de componentes, construyó una forma, una expresión singular.²⁴

5.4.1. Sumergirse en los foros. Observar, pensar y categorizar en medio de los intercambios

En el estudio se observan dentro de los foros diversos tipos de intercambio entre pares, que hemos categorizado como:

1. Lógica radial: a partir de la consigna disparadora, y en consecuencia ausencia de intercambio.
2. Intercambio inducido: motivado por la consigna o bien por la intervención de la tutora.
3. Intercambio espontáneo entre pares: paridad/permiso para dudar.

²⁴ En la siguiente presentación mostramos una representación de la secuencia tal como una persona participante del ciclo de talleres navegaría entre las diferentes materialidades y espacios. Se pueden identificar, además, algunas vinculaciones con elementos que pueden considerarse como constitutivos del entorno sociotécnico. En ese sentido, partimos de la relación de cercanía/lejanía que se establece entre el aula virtual y los recursos que presenta. Al usar otra tecnología las y los cursantes acceden a otra lógica tecnológica y con ello a otras posibilidades de socializar en dichos espacios. Cada círculo numerado representa un aula virtual de cada taller. Estos a su vez tienen en su interior los espacios de interacción en otros soportes tecnológicos por fuera del aula (representados en color azul) o en el contexto del espacio virtual de formación en línea, en el campus del ISEP (representados en azul). “Entorno sociotécnico para participantes del ciclo de talleres. La continuidad pedagógica 2020-2021”. <https://prezi.com/p/edit/-hzjtkrq3tmi/>

1. En este caso, que parece ser el más frecuente, las personas cursantes responden a la consigna que abre el hilo y responden a ella unidireccionalmente. Por línea general no se observa la recuperación de aportes de colegas ni tampoco interrogantes o nuevas invitaciones formuladas por la tutora luego de la consigna inicial. Como plantea Liberman (2017), en esos casos, frente a las consignas emerge una red que conforma una estructura llamada estrella o centralizada, como se presenta:

Figura 2: Representación de los nodos

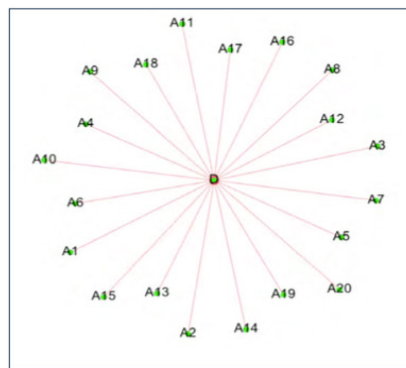


Figura 2. Los nodos indicados con A representan a los alumnos; el nodo D corresponde al/a la docente.

Fuente: Liberman (2017)

Según señala Liberman:

en esta situación (las aristas representan los mensajes escritos en el foro) encontramos interacción. Pero se trata de una interacción entre el/la docente y los/as estudiantes. Esta estructura se produce cuando los/as participantes responden cada uno/a a la consigna, en una especie de monólogo en paralelo. Los/as estudiantes han respondido, como corresponde, motivados por la consigna (o por cumplir con la actividad), por lo que el/la docente podría sentirse satisfecho. Pero, si miramos más allá de cuántos cursantes participaron en el taller 1²⁵, por ejemplo, vemos una estructura en la que el/la docente se ubica en el centro de la relación comunicativa y no se produce un diálogo entre los/as participantes. (2017:53).

²⁵ Nicastro, S. (2021). Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo.

Retomo el interrogante: ¿Cómo las condiciones universales habilitaron algo nuevo en sus instituciones, en el trabajo institucional? ¿Qué efectos se produjeron? Y les comparto nuestra experiencia (Cursante).

...

Leí varias veces la actividad y las preguntas, la escribí en mi cuaderno, para poder elaborar mentalmente primero y después en el Word lo que necesito escribir... historizando el ciclo lectivo 2020/2021... (Cursante).

2. Encontramos un segundo tipo de interacción, motivado por la consigna o por las intervenciones desde la tutoría. La motivada por la consigna se hace especialmente evidente en el Hilo 3 del Taller 1, que invita explícitamente a retomar los relatos de los colegas y formular preguntas:

Recorra los hilos del foro "Revisitar la experiencia" y relea las intervenciones de sus colegas, deteniéndose en algunas (por lo menos seis). A partir de esa lectura elabore preguntas: le pregunto a los relatos, y a partir de allí "me" pregunto con el propósito de ahondar en los sentidos de las experiencias compartidas. Nos interesa que pueda focalizarse en ese tipo de preguntas que permiten acercarnos a los significados que subyacen en los relatos y que a veces quedan tácitos. Explique también por qué formula esas preguntas ("me hago esas preguntas porque...").

Ante la consigna que invita a leerse entre colegas, las respuestas de los cursantes pueden agruparse en:

- ▶ Intervenciones en que la mención a colegas se encuentra ausente (no se los cita, no se recuperan aportes).
- ▶ Intervenciones en las que se referencia a colegas con frases del tipo "tras leerlos pienso...".
- ▶ Intervenciones en las que se referencia a colegas y el contenido de modo genérico.
- ▶ Intervenciones en las que se referencian aportes específicos recuperados.
- ▶ Intervenciones en las que se referencian el aporte y el colega que lo expresó.

De este modo, en las intervenciones tutoriales como la que sigue, se retoma lo que plantearon las personas cursantes para inscribir sus participaciones en la dimen-

sión política del contexto y “devolverles” que ellos ya lo hicieron al hablar de sus escuelas:

Las intervenciones de nuestros compañeros colegas, han logrado retomar aportes teóricos referidos al trabajo del director, su inscripción en una trama, su dimensión política, la tarea de mediación/ traducción entre lo universal y lo particular, señalando que en este nuevo contexto de pandemia, las condiciones se han movido/ modificado habilitando “un espacio productor de sentido”. Queda expuesto en las intervenciones hasta aquí compartidas que una institución, una escuela, una organización se sostiene en determinadas condiciones institucionales que favorecen el desarrollo y, esas condiciones cambiaron a partir de la escuela remota del 2020.
(Tutora. Taller 1)

Siguiendo a Liberman (2017), vemos que la intervención desde la función tutorial promueve un tipo de interacción en que cursantes y docente participan de un modo tal en que lo radial desaparece como característica central y donde de modo recíproco se negocian y acuerdan sentidos y emerge cierta enseñanza recíproca.

3. El tercer tipo de intercambio, aquel que surge entre colegas, es el menos frecuente, pero encontramos ahí una pista valiosa de circulación de saber entre pares que permite entrever una incipiente comunidad de práctica profesional.

Continuando con el análisis de Liberman (óp. cit.):

Se produce una relación dialógica, entendida como una relación entre personas que son llevadas a la dinámica particular de hablar y escucharse entre ellas (Burbules, 1993). Desde los enfoques socioculturales, el aprendizaje se genera cómo y desde una actividad inmersa en una red de interrelaciones sociales (Onrubia, Colomina y Engel, 2008), producida dentro de un ámbito de interacción en que todos y cada uno de los sujetos aprenden como resultado de la participación intersubjetiva. Es aquí donde encontramos el potencial para el aprendizaje de los foros de intercambio: concibiéndolos como un espacio –adecuadamente dirigido desde el punto de vista pedagógico– del que emergería un entramado de interacciones susceptibles de ser estudiadas” (2017:54).

Figura 3: Estructura de red descentralizada

En la Figura 3, se grafica otro tipo de estructura de red plausible de emerger a partir de la comunicación entre los actores en un foro virtual:

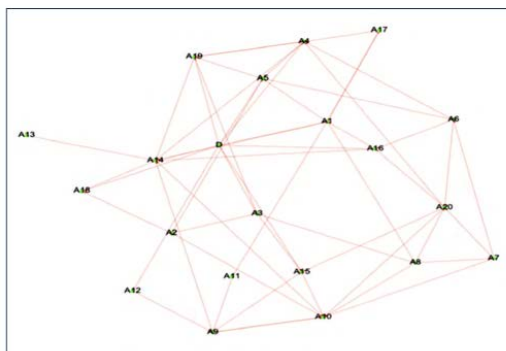


Figura 3. Ejemplo de una red descentralizada.

Fuente: Liberman (2017)

Citamos algunos ejemplos de participaciones de cursantes del Taller 1²⁶

Compañera al leerle, me quedo con la pregunta: ¿será que faltaron acuerdos con las familias? y yo me sigo preguntando....

Comparto la idea que expresan en el foro cuando las leo y tomo de algunas de ustedes cosas muy importantes para rescatar, como por ejemplo cuando cursante 35 habla de ¿la selección actual de recursos y estrategias que potencian los aprendizajes?

Llegados a este punto se incluyen algunas reflexiones en torno a la categoría permiso para pensar en tanto posibilidad de pensar con otros, o *compartir los tropezos*, como lo define Nicastro (2021), citando a Ulloa; es un rasgo que se va evidenciando a medida que el intercambio en los foros avanza. Es importante en este punto destacar que la referencia a este permiso se realiza considerando que, a diferencia de ser pensado como algo dado o natural, da cuenta de haber logrado

²⁶ Nicastro, S. (2021). Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo.

las condiciones para que en este espacio de formación circule el saber alimentado por la potencia de las *buenas* preguntas.

Como se ha señalado en la descripción inicial, el dispositivo de formación en el que se inscriben los foros analizados ofreció un formato diferente a los habituales:

- ▶ Los encuentros sincrónicos presentaban categorías e hipótesis que no partían de certezas. Las propias especialistas enunciaban sus dudas, su desconocimiento y sus interrogantes.
- ▶ El formato taller partió de la decisión de construir escenarios de trabajo que favorecieran la producción de criterios, preguntas, hipótesis por construir, dentro del propio dispositivo, entre personas especialistas tutoras y cursantes.
- ▶ Los temas, las consignas, las preguntas ponían de relieve la necesidad de “leer” lo que ocurría en el contexto.
- ▶ Vinculado con esto, el contexto particular: la pandemia, la suspensión de la presencialidad, la idea de incertidumbre, la sensación de erosión, arrastre, fue otro componente que posibilitó ese “permiso”.

A continuación, el siguiente capítulo se desliza desde el *permiso para pensar* hacia identificar, dentro del dispositivo estudiado, lo que hemos dado en denominar los *movimientos genuinos de pensamiento*.

5.5. Los movimientos genuinos de pensamiento mirados desde dos lentes: las intervenciones de las tutoras y los encuentros sincrónicos

Este apartado recupera la categoría *movimientos genuinos de pensamiento*, y el interjuego entre dos de los factores del dispositivo que, según observamos en este estudio, provocan dichos movimientos: las intervenciones tutoriales en tanto continuo omnipresente en el dispositivo y los encuentros sincrónicos.

Al respecto, tal como la hemos caracterizado, la categoría *movimiento genuino de pensamiento*, construida para este estudio, refiere a aquellas intervenciones de las personas cursantes que contienen reflexiones acompañadas de sustento teórico y un marco conceptual pertinente y dan cuenta del saber-hacer profesional en situación de esta persona directora, en esta escuela, en este contexto, con esta comunidad educativa, incluyendo las tensiones propias de la vida institucional, y en algunos casos, recupera y dialoga con aportes de pares.

En primer lugar se presentan algunos hallazgos que muestran el intercambio entre tutoras y cursantes, construyendo ese camino con foco en:

5.5.1. Los componentes del dispositivo

- *El trabajo tutorial*: el foco puesto en sus intervenciones recupera y tracciona hacia alguno de los rasgos de los movimientos genuinos de pensamiento: o aportan categorías para ayudar a pensar prácticas de gobierno, o plantean preguntas que abren sentidos, o “vuelven” al cursante a su posición de gobierno.
- *Encuentros sincrónicos*: el foco puesto en la secuencia entre consignas del foro y encuentros sincrónicos pone de relieve los movimientos a lo largo del dispositivo y el impacto de los sincrónicos.

5.5.1.1. Ejes seleccionados

Los hallazgos son presentados haciendo foco en tres ejes conceptuales: (i) intervalo móvil, (ii) trayectorias escolares, (iii) relación familia-escuela en el nivel inicial, presentados en los talleres del ISEP por sus especialistas y que son desarrollados en apartados posteriores.

Retomando lo definido como *movimiento genuino de pensamiento* y teniendo en cuenta la secuencia taller-foros-eventos sincrónicos, se presentan algunas ideas en torno al *movimiento de pensamiento* que se encuentran en torno a las preocupaciones de directoras y directores.

Los *hallazgos* que se describen pueden comenzar con preocupaciones de cursantes que se retoman desde los propios colegas o la tutoría y se vuelven a pensar desde las categorías, también como enunciaciones de categorías que luego sirven para pensar el trabajo.

Asimismo, en algunos casos se vinculan a alguna intervención desde la tutoría, al diálogo entre colegas, al aporte de un sincrónico o vivo (en el que se recuperó lo ocurrido en el foro).

Se pueden encontrar movimientos de pensamiento en el interior de un foro, dando cuenta de una construcción colectiva, acompañada por la intervención de la tutora.

Asimismo, se sostiene que las consignas son, en sí, cada una, condición, pero también se pueden observar en su conjunto desde una perspectiva sistémica apelando a la referencia de agencia arriba citada. Esto permite ver el movimiento dentro

de una cierta “secuencia” entre consignas. A modo de ejemplo, en el Taller 1, las primeras consignas proponen recuperar ejes de las clases, hacer que estén *disponibles*. La tercera consigna propone la lectura entre colegas. Es decir, complejiza lo que los cursantes tienen que hacer. Y eso es parte de un movimiento que genera el dispositivo por medio de las consignas. En el Taller 2, la primera consigna invita a que vuelvan al video para tener *disponibles* los ejes, la segunda provoca intercambio. Y ese proceder, esas consignas, tal como se considera en este estudio, componen el claro ejemplo de un movimiento que genera el dispositivo mediante las consignas.

5.5.2. Movimientos traccionados por la persona tutora

5.5.2.1. Botón de muestra

Las intervenciones de la persona tutora que ayudan a *aterrizar* la consigna se encuentran de la siguiente manera, observadas en el taller 1²⁷:

i. Retoman las preocupaciones e invitan a pensarlas con las categorías trabajadas en clase, sincrónicos y vivos:

Leyendo sus aportes, rescato la experiencia de la creación de un aula virtual que permitió sostener un Proyecto Institucional de Biblioteca e involucrar a la familia, que quizás los resultados no cumplieron con las expectativas, pero sí ofrecieron satisfacción y la oportunidad de repensar de dónde venimos y hacia dónde vamos. Los/las invito que en este ejercicio de hacer memoria reconstruyan experiencias concretas. (Tutora)

...

Entonces, retomando los distintos aportes volcados, las invito a preguntarse, específicamente qué prescripciones tuvieron que resignificar en sus escuelas, qué nuevos sentidos tuvieron que ponerse en práctica en el contexto 2020-2021. De qué manera construyeron o pensaron nuevas formas de gestionar en estos tiempos tan complejos. (Tutora)

...

Interpelar la propia práctica pone en perspectiva lo sucedido en el trabajo del/la

²⁷ Nicastro, S. (2021). Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo.

Director/a y permite "bucear" significados para desnaturalizar procesos, sucesos y poner a disposición preguntas que no buscan respuestas, pero sí avanzar en la comprensión del contexto de acción donde se desarrolla la continuidad pedagógica 2020-2021. (Tutora)

...

ii. Recuperan ejes e invitan a que las participaciones retomen lo situado del trabajo en cada escuela:

Cada una de sus intervenciones nos ofrece indicadores sobre el trabajo del gobierno y la gestión escolar. Los invitamos a seguir pensando el trabajo del director, a partir de observar y compartir entre colegas aquello ocurrido en cada escuela, historizando y problematizando - haciendo memoria - respecto de las mediaciones.

...

Las intervenciones de nuestros compañeros colegas han logrado retomar aportes teóricos referidos al trabajo del director, su inscripción en una trama, su dimensión política, la tarea de mediación/ traducción entre lo universal y lo particular, señalando que en este nuevo contexto de pandemia, las condiciones se han movido/modificado habilitando "un espacio productor de sentido". Queda expuesto en las intervenciones hasta aquí compartidas que una institución, una escuela, una organización se sostiene en determinadas condiciones institucionales que favorecen el desarrollo y, esas condiciones cambiaron a partir de la escuela remota del 2020.

...

iii. Reponen categorías a partir de aquello que las personas directores escriben, abren a preguntas que invitan a revisitar lo escrito y sus sentidos:

a) Repone la idea de condición como sostén

Trabajo de gestión y gobierno considerando la idea de "condición" como "andamio, tutor, apoyatura", que sostiene con firmeza y movilidad y que atraviesa nuestro trabajo institucional.

...

b) Recupera aportes:

La incertidumbre como característica del contexto 2020 y allí las condiciones de espacio y tiempo que fueron atravesadas por la lógica virtual.

c) Introduce preguntas:

¿Qué relaciones se establecieron entre las condiciones de tiempo y espacio y los sujetos que habitan de la escuela? En sus escuelas en particular ¿cómo – de qué modo se trabajó con estas condiciones de tiempo y espacio habilitando algo del orden de lo nuevo? ¿Se redefinió el trabajo institucional a partir de esto nuevo?

...

A la vez, los invita a volver al video y las categorías, a reconocer condiciones.

....

Toman las preguntas de la tutora y logran “sumergirse” más en sus escuelas y en el trabajo de directoras y directores: “Retomo la invitación a compartir una experiencia situada en ‘esta’ escuela”.

...

Estas intervenciones dan cuenta de esta búsqueda permanente, de parte del/la tutor/a de “hilar y tejer una trama”:

Por sobre el esfuerzo de transmitir un contenido “autorizado” en una clase escrita por un especialista, se privilegió aquí la escucha situada para aportar a una conversación que se entramaba en distintas “locaciones” tales como la de videoconferencias donde el especialista “enuncia” (asincrónica una, y en vivo otra) los encuentros sincrónicos entre participantes del taller (con su profe tallerista) y los intercambios producidos en los foros. Se trató ciertamente de un “aprender a diversificar”, a darse oportunidad de problematizar por medio de preguntas cuyas respuestas no implicaban conclusiones acabadas, o conceptos y categorías teóricas unívocas... sino más bien un hilar y tejer una trama nueva, y única, en el “durante” (tiempo / espacio) del taller.²⁸

5.5.3. Efecto postsincrónico

Considerando un recorte temporal “postencuentros sincrónicos” y su posible incidencia en los intercambios de los foros, en algunos Talleres encontramos referencias específicas a los sincrónicos como posibles productores de movimientos genuinos

²⁸ “Haciendo camino: Memoria de una experiencia formativa de taller virtual con equipos de conducción, en pandemia”. Ponencia presentada por Helman, M.; Morello, P.; Picca, S.; Ruibal, S. y Rosso, M. E.. IV Congreso Municipal de Educación I Congreso Iberoamericano de Gobiernos Locales y Educación Inspirar para Innovar, Pcia. de Córdoba, 13 y 14 de octubre de 2021.

de pensamiento. Si bien notamos que aparecen pocas referencias, por parte de las personas cursantes, aquellas que encontramos resultan significativas y muestran, desde la perspectiva de las personas directivas, que el encuentro sincrónico pareciera ser una oportunidad para encontrar lo común de la tarea y de las preocupaciones. Identificamos aquí movimientos que se asocian a cierta “secuencia” entre consignas del foro y al efecto postsincrónicos.

5.5.3.1. Botón de muestra 1

Participaciones de cursantes:

Volví a leer autores y la clase 1 de este taller y me detuve en algunas frases en las que me sentí identificada primero como profesional de la educación, como parte de un equipo directivo que gobierna una institución con particularidades, pero con características comunes a todas, como se planteó en uno de los sincrónicos. Y extraje estas ideas como parte del ejercicio propuesto. (Taller 3)²⁹

...

la disertación de XXX iluminó nuevamente este camino de gestionar el gobierno de nuestras escuelas bajo un marco de posibilidades teóricas y prácticas que amplían nuestros quehaceres cotidianos. Estas últimas semanas vienen siendo arduas en cuanto al seguimiento del vínculo pedagógico de nuestros estudiantes. (Taller 3)³⁰

...

Sostengo luego de haber compartido el taller el día sábado, que es necesario impregnarnos más aún en esta situacionalidad escolar, hacer uso de la autonomía, enmarcada siempre en la normativa como condicionante indispensable y necesario, pero a la vez encontrar del otro lado y desde otros roles la confianza necesaria en nuestras decisiones; decisiones que en esta normalidad se toman en conjunto, o acompañados, con nuevos organismos como el sistema sanitario local. Comparto esta postura porque en más de una oportunidad en el interior de pequeños pueblos se siente un desfase de las

²⁹ Dussel, I. (2021). Taller 3. Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva.

³⁰ Dussel, I. (2021). Taller 3. Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva.

medidas tomadas siempre con la lupa de los grandes centros urbanos. (Taller 1)³¹

....

En búsqueda de las intervenciones realizadas luego de los encuentros sincrónicos por aula, observamos que aparecen escasas referencias a dichos encuentros dentro de algunos Talleres. Por ejemplo, en el Taller 2, el primer sincrónico fue el 8 de mayo. El 10 de mayo, se abre un hilo. Sin embargo, en las aulas de nivel inicial y de nivel secundario analizadas, son poco frecuentes las menciones al encuentro en las intervenciones de las personas cursantes. Observamos lo mismo en esas aulas después del segundo encuentro sincrónico.

Respecto de las intervenciones, luego de la conferencia en vivo con la especialista, la consigna del hilo 3 apunta a recuperar aspectos de esta. Podemos pensar que “traccionadas por la consigna”, en varias intervenciones se retoman los aportes ofrecidos en el vivo. Por ejemplo, mencionan a “las múltiples cronologías de aprendizaje”; “el currículum de colecciones de contenidos”, o también hay referencias que apuntan a categorizar, según lo ofrecido por la especialista, las decisiones que tomaron previamente en sus escuelas. Se consideran aportes muy valiosos para pensar la tarea de las personas directivas y el contexto inédito.

5.5.3.2. Botón de muestra 2

Participaciones de cursantes del Taller 2³²

Hicimos lo que propuso la especialista según su primer criterio: qué se aprendió y qué no en la escuela remota. (Taller 2)

...

No pensamos las burbujas desde los aprendizajes de lxs estudiantes sino por orden alfabético, ahora veo que fue una decisión que no tomamos con mucho tiempo.

...

³¹ Nicastro, S. (2021). Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo.

³² Terigi, F. (2021). Taller 2: La organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares.

La conferencia de XXX iluminó muchos puntos en relación con nuestra selección curricular, y el modo de trabajo con cada grupo.

...

Dicha conferencia permitió reflexionar, analizar y profundizar estos aspectos para la mejora de las propuestas institucionales.

...

Uno de los puntos por aplicar, que me parece sumamente interesante, es esta posibilidad de reorganizar las burbujas para el próximo semestre, pero pensando en potenciar aprendizajes.

...

Algunos criterios ofrecidos por la especialista parecen ser consignas particularmente asequibles y fértiles para pensar la tarea y son recuperados en las intervenciones de manera frecuente:

“todo es nada cuando lo que se trabaja se olvida” “la colección de contenidos que luego se olvidan” “si nosotrxs no, entonces quién?” “proyectamos o hacemos el aguante?”

“XXX acota esta frase célebre “todo significa nada cuando lo que se aprende no se recuerda más allá de los exámenes” totalmente cierta”

También encontramos intervenciones donde las personas cursantes explicitan haberse sentido escuchadas, valoradas, reconocidas:

La alegría, la gran satisfacción de constatar en su exposición, el tiempo dedicado, la lectura minuciosa, el análisis reflexivo hecho por ella, a partir de la valorización de nuestras participaciones en los foros sobre como gobernar, sobre el hacer escuela en pandemia.

5.6. “Zoom” en movimientos de pensamiento en torno a tres ejes

A continuación ofrecemos algunos ejes relevantes para pensar el trabajo de gobierno de las personas directivas que tienen presencia en los foros. En particular, este estudio da cuenta de los distintos modos en que aparecen, los sentidos que van cobrando y los movimientos de pensamiento en torno a ellas.

5.6.1. La dimensión temporal: el corto y largo plazo. Intervalo móvil

Se aborda esta dimensión analizando los hilos 1, 2 y 3 del Taller 1 en las aulas de nivel secundario e inicial.

El taller pone como eje la construcción de condiciones y mediaciones institucionales y los procesos y las dinámicas que configuran el trabajo educativo de gestión y gobierno.

Asimismo, la propuesta es ensayar un trabajo de análisis sobre la práctica, pensando el trabajo institucional de personas directoras como quienes gestionan las instituciones educativas y planifican la continuidad pedagógica entre los ciclos lectivos 2020 – 2021.

Intervalo móvil: la categoría es presentada por la especialista en la videoconferencia con la que se abre el Taller. Define la posición de gobierno y su inscripción en tramas institucionales relacionadas a determinadas dinámicas de cada organización, y presenta las categorías de condiciones y mediaciones institucionales.

Allí inscribe la experiencia educativa que están desarrollando las personas directoras y alerta sobre la idea del “mientras tanto”, como si hubiera una pausa en el hacer escuela dadas las condiciones trastocadas. Enfatiza que no se trata de un “mientras tanto hasta que se pueda retornar a la escuela de antes”, sino que se trata de la escuela de este tiempo. Por medio de la pregunta de Kaes: “¿Qué le ocurre al sujeto en ese intervalo entre una práctica segura y una incierta, adquisición en el momento en el que no se han establecido nuevos lazos suficientemente seguros con un ambiente diferente?”, se introduce la idea de intervalo móvil.

Al analizar los movimientos de pensamiento en relación con esta categoría mediante el dispositivo, interesa también la relación de las intervenciones con las consignas de los foros: en los foros 1 y 2 se invita a una tarea de historización, memoria y escritura retomando categorías; en el foro 3 se trata de leerse entre colegas.

Finalmente, por medio de la lectura y el análisis de las intervenciones, se construyó un eje que incluye la idea de gobierno y gestión, sustentada en la idea de que la dimensión temporal y lo que eso implica para el trabajo de las personas directoras (anticipar, planificar sostener revisar, recortar) fue una dimensión conmovida en el contexto en el que se llevó a cabo la propuesta formativa. Allí inscripta, la categoría de *intervalo móvil* es una herramienta que repone la dimensión política en este nuevo escenario.

Ejemplo de primeras intervenciones:

- El corto y mediano plazo como dimensión temporal posible del Taller 1³³:

Todo ese esfuerzo de descubrir con redescubrirnos nos permite ingresar en este ciclo 2021 a la bimodalidad con mayores expectativas y sobre todo con perspectiva de saber a dónde vamos. Plantearnos objetivos algo más claros, de corto y mediano plazo, pero con horizonte.

...

El trabajo de gestión y creación de condiciones y mediaciones para que la escuela funcione es a corto plazo y demanda que sea situado, en el marco de los protocolos de bioseguridad adecuados a la realidad y necesidad de cada escuela, cada familia y hasta cada docente. El gobierno, trabajo que tiene que ver con una mirada a largo plazo, una mirada política de construcción de un horizonte que se debe tener como meta, desde mi punto de vista, en este momento, se encuentra en pausa, es como que hay otras coyunturas que lo interpelan todo el tiempo. Si bien no se debe perder ese horizonte que hace a metas y objetivos institucionales, se lo debe pensar a mediano plazo, para retomar cuando la situación de pandemia vuelva ciertos parámetros de salud más estables.

...

Creo que esta tarea fortaleció el trabajo colaborativo de los equipos docentes y de gestión, pero también nos modificó las formas de vinculación, entre ellas el hecho de gobernar la escuela. El gobierno institucional se vio fortalecido en este trabajo en equipo, pero se convirtió también en la toma de decisiones en lo inmediato, lo urgente y lo necesario en algunos momentos. Creo que esto hizo que se perdiera la característica de planificación y proyección inherente en la función de gobierno o gestión de una escuela.

...

En la actualidad, espero que el gobierno de las escuelas retome su característica de planificación a largo o mediano plazo y que la inmediatez no se convierta en una forma específica de trabajo.

...

³³ Nicastro, S. (2021). Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo.

- Las intervenciones de la tutora alertan sobre las condiciones de espacio y tiempo:

Entre sus aportes mencionan la incertidumbre como característica del contexto 2020 y allí las condiciones de espacio y tiempo que fueron atravesadas por la lógica virtual, ¿qué relaciones se establecieron entre las condiciones de tiempo y espacio y los sujetos que habitan de la escuela? En sus escuelas en particular, ¿cómo podrían ser las condiciones de tiempo y espacio habilitando algo del orden de lo nuevo (...)?

...

- Introduce la idea de intervalo móvil en la tensión que describen las personas cursantes, para pensar desde allí la planificación:

Sandra Nicastro, entre sus aportes, nos expresa que la norma, las prescripciones, opera como “marco” que regula, encuadra cierta legitimidad para la toma de decisiones. Los directores operan con esos “marcos universales”, situándolos ya que no van a encontrar sus escuelas expresadas de manera idéntica en esos universales. Por lo que trabajar de director implicará construir “respuestas situadas”.

...

Me parece interesante detenerme en lo aportado por Mónica y Karina ya que encuentro algunas similitudes respecto al trabajo del director, invitándolos a problematizar lo dicho. Si “el gobierno tiene que ver con una mirada a largo plazo, una mirada política de construcción de un horizonte que se debe tener como meta, que en este momento, se encuentra en pausa...” (Mónica) ¿Tiene esta pausa algo que ver con los intervalos móviles de los que nos habla Nicastro? ¿Cómo el director en su trabajo político construye ese horizonte desde el gobierno y la gestión? ¿Cómo se relaciona con el abordaje de las prescripciones ordenadoras de la escolaridad 2020 -2021? ¿Qué respuestas situadas construye con los universales que le sirven de marco? ¿En qué consiste el trabajo del director en relación con las prescripciones universales?

...

Si la característica de planificación y proyección inherente en la función de gobierno o gestión de una escuela se ha perdido” (como dice X), ¿esa función fue reemplazada por otra? La inmediatez mencionada por X ¿qué posibilita e inaugura en el trabajo

del Director considerando los aportes de Nicastro? Esa inmediatez, en esa escuela en particular, que posee una historia propia, en esa realidad concreta ¿qué tipo de respuestas situadas produce? ¿Qué aparece ahí cuando el Director gestiona en relación con su trabajo con las prescripciones y las particularidades?

- Nuevas participaciones:

En el hilo 3 del Taller 1³⁴, que invita a la lectura entre colegas y a la formulación de preguntas, vuelve a aparecer la tensión entre el corto y largo plazo, la vinculación con las nociones de gestión y gobierno y las diferentes producciones realizadas por las escuelas, dando cuenta de un movimiento potenciado por el foro.

¿Qué sucede con las metas del PEI, esas hacia las cuales avanzamos a través del trabajo pedagógico que realizamos? ¿Quedan momentáneamente suspendidas?

¿La situacionalidad y el sostén los podemos pensar como parte importante en un impás por la situación sanitaria? ¿O también como oportunidad que puede ayudarnos a descubrir nuevas formas de generar condiciones y mediaciones para alcanzar las metas a largo plazo cuando volvamos a alguna forma de normalidad?

...

¿No será que la escuela necesitaba cambios que de alguna manera se imponen en medio de hacer escuela en este contexto de pandemia? ¿Tiene relación esto con el carácter conservador de la institución escuela y su dificultad para introducir cambios en sus prácticas?

...

El espacio virtual se convirtió en una nueva manera de comunicación, permitiéndonos habitar y gestionar la escuela desde otros lugares, algunos desconocidos totalmente por nosotros... ¿Cuál es el alcance del espacio virtual? ¿Se puede fijar un alcance? ¿Qué implica esa nueva manera de comunicar? ¿Por qué "clava el visto" y no contesta? ¿Por qué el estudiante y aún el profesor apagan la cámara en una clase o reunión de personal? ¿Por qué ese profesor se queja de todo y por todo? ¿Cómo puedo dar una respuesta situada en este contexto de intervalos móviles?

...

³⁴ Nicastro, S. (2021). Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo.

¿Cómo animar a pensar una escuela diferente, que atienda todas las necesidades y realidades? Pensar en las prescripciones curriculares para una escuela prepandemia, pero que se tienen que aplicar en un contexto de incertidumbres y que requieren a la vez de determinadas certezas.

...

5.6.2. La perspectiva de las trayectorias escolares (TE)

Se aborda la indagación de esta perspectiva analizando los foros desarrollados a partir del hilo 1 del Taller 2 en las aulas de nivel secundario e inicial.

El Taller 2 trabaja sobre la organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares. En particular, la consigna del hilo invita a recuperar la perspectiva teórica de las trayectorias escolares y, a partir del visionado de la clase y la lectura de material bibliográfico, compartir en el foro anotaciones, aspectos conceptuales que la perspectiva aporta.

El “zoom” puesto en los foros desplegados a partir de este hilo nos permite encontrar rastros de intervenciones que podemos considerar *movimientos genuinos de pensamiento*, tal como se ha definido a la categoría. Algunas intervenciones se centran en poner en relación lo ofrecido por la especialista con las decisiones de gobierno que toman en sus instituciones. Otras expresan el aporte conceptual del taller para comprender y enmarcar la situación y el contexto actual.

... pensar qué sucede con el currículum en la escuela desde la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares nos remite a considerar no solo los problemas de aprendizaje de los estudiantes sino también las condiciones institucionales y cómo éstas inciden en los recorridos de esos aprendizajes (...) Las variables y los valores que propone para la definición de situaciones prototípicas permiten diferentes combinaciones que reflejan las condiciones de cada escuela y las decisiones que en consecuencia asumimos, pensando en lo más apropiado para nuestro plan de trabajo, dan cuenta de lo situado. Algunas de sus afirmaciones me hacen repensar los criterios con los que decidimos realizar los agrupamientos en la escuela bimodal que transitamos.

...

... la modalidad de jóvenes y adultos ya tiene un recorrido potente en relación con un régimen académico que ancla en pensar las TE desde la “alteración” de las variables espacio, tiempo y lógicas de agrupamiento.

...

Me resultó muy significativa la expresión de la Lic. Terigi al referirse a la situación escolar en la pandemia durante el 2020: "se puso en problemas el saber profesional docente, en especial el saber didáctico". No lo había pensado de este modo, pero me resultó una frase muy clara y explicativa de la situación que vivimos la mayoría de los docentes (...) Me resultó interesante también lo expresado en relación con el análisis que debemos hacer desde el punto de vista de los contextos de aprendizaje y la consideración de que "el contexto escolar permite ciertas prácticas que no son posibles en el hogar" (...) Haciendo esta relación con los diagnósticos de grupos leídos esta semana, no puedo dejar de analizar las situaciones expresadas y su relación con la falta de experiencias vividas como estudiantes.

...

En relación con la videoconferencia, ¿armamos propuestas de aprendizaje para atender las discontinuidades? En relación con las formas de agrupamiento, me movilizó mucho la invitación a pensar cómo tomamos la decisión de agrupar a los estudiantes. ¿Será necesario volver a revisar dichos agrupamientos en función de la situación de los aprendizajes de los estudiantes de cada burbuja? Respecto de los contenidos priorizados: ¿pensamos la continuidad entre un año y el otro?, ¿qué pasó con lo que quedó afuera? ¿Llegamos a un acuerdo para retomarlo de manera transversal institucionalmente?

...

... la enseñanza como un asunto institucional, como nuestro objeto de trabajo. Lo que me interpela a interrogarme: ¿Qué tiempo real le dedicamos en la jornada diaria? ¿Qué priorizamos en la agenda? Otro tema relevante es el de las trayectorias escolares de los estudiantes en el contexto actual. El modo en que influye la atención a las condiciones institucionales. El peso que tienen las condiciones estructurales como el de las condiciones subjetivas. A lo que me pregunto: ¿Cuáles impactaron negativamente en el jardín? ¿Hicimos algo al respecto? ¿Se sostuvo en el tiempo?

...

(La especialista) ofrece en su video algunas propuestas concretas del trabajo del director, en el marco de la escuela bimodal. Pero a la vez ofrece ideas "provisorias" de trabajo (...) Se observan en principio aspectos que han sido trabajados en la

literatura de Terigi en momentos y textos muy diferenciados. Es común leerla en el marco de las TE y la necesidad de contribuir desde los diferentes dispositivos escolares con su continuidad. Sin embargo, me parece magistral cómo encontrar y resignificar categorías que adquieren un nuevo significado en este contexto de escuela bimodal.

Me resultó muy interesante la propuesta del trabajo por agrupamientos flexibles para ponerlo en la mesa de debate en la próxima reunión de personal, como la revisión de los criterios que se han establecido para la selección de contenidos en nuestra oferta educativa.

...

Qué claridad y amplitud la de (especialista X) para poner en palabras y contexto todo lo que está pasando en las escuelas, en mi escuela, me resonaron sus propuestas, y hasta el cierre tan propositivo. Me hizo pensar en lo que no vimos como propuestas diferenciadas abriendo un nuevo abanico de posibilidades.

...

Por otra parte, aparecen también de modo frecuente intervenciones que pueden considerarse propias del oficio de cursante.

En este ciclo lectivo el desafío continúa, y como directivos asumimos el rol de garantizar el vínculo pedagógico para sostener las trayectorias escolares de todos los estudiantes.

...

Al escuchar la videoconferencia, la autora pone de manifiesto innumerables interrogantes que nos planteamos desde la gestión (...) Continúo interrogándome sobre cómo dar respuesta a esta nueva cotidianeidad.

...

... me sigo interrogando, y parafraseando a la referente de este taller me pregunto: ¿Estamos haciendo justicia curricular?

...

El acompañamiento a las TE es un trabajo institucional que convoca a todas las partes.

Es por ello que desde la gestión se deben generar dispositivos de acompañamiento teniendo en cuenta contenidos potentes, útiles, adecuados al contexto situado.

...

Todo lo escuchado en la videoconferencia me hace analizar, volver a pensar, interrogarme e institucionalmente proyectar tomando a la enseñanza como un asunto institucional y un objeto de trabajo para los que tenemos a nuestro cargo el gobierno y la gestión de una institución.

....

En este hilo en particular, pudimos observar también intervenciones en las que pueden apreciarse lo que denominamos desplazamientos de sentido, que suponen reinterpretaciones distorsionadas de la perspectiva teórica presentada. Se trata de esas operaciones por medio de las cuales un dispositivo o una perspectiva pierde su sentido original y más potente, y cobra otras significaciones, tamizadas por los usos y las costumbres habituales en los sujetos, más cercanos a una suerte de *sentido común escolar*.

Algunos de estos desplazamientos producidos en relación con la perspectiva de las trayectorias escolares la reinterpretan como sinónimo de lo que definimos como *dificultades de aprendizaje* o de *recorridos de los sujetos por el sistema*, sin considerar las condiciones institucionales que intervienen, que es precisamente lo que la perspectiva teórica quiere destacar. En el Taller, la especialista plantea la identificación de *condiciones objetivas* y *subjetivas* que intervienen en las posibilidades de los sujetos de transitar la experiencia escolar de manera continua o discontinua. Pero al mismo tiempo, y esta es la idea más potente, plantea que hay otras condiciones (las de escolarización y las institucionales) que también inciden de manera muy relevante en aquello que las personas estudiantes puedan o no puedan llevar adelante. La perspectiva de las trayectorias escolares tiene por propósito ilustrar cómo estas condiciones institucionales, frente a las cuales los equipos directivos tienen responsabilidades, intervienen en los recorridos de los sujetos y en los aprendizajes que construyen en esos recorridos. Al hacer “zoom” en los foros de este hilo buscamos en las intervenciones de qué maneras aparecían mencionadas y articuladas estas distintas condiciones o si, por el contrario, había referencias en que no se las vincula o se desplaza una por sobre otra. Este último tipo es lo que denominamos “desplazamientos de sentido”, como puede observarse en los ejemplos a continuación:

En primer lugar debemos estar atentos a las condiciones objetivas, por ejemplo la conectividad, y las subjetivas, por ejemplo el desenganche de algunos alumnos, que inciden en las trayectorias escolares. Flavia Terigi considera tres condiciones objetivas: las formas de agrupamientos de los alumnos; el régimen de concurrencia a las escuelas; y los criterios para organizar los distintos contenidos entre la presencialidad y la NO presencialidad.

...

Uno de los aportes más significativos es tener en cuenta la enseñanza desde una mirada institucional que lleva a preguntarnos sobre las condiciones objetivas y subjetivas de los estudiantes de nuestra institución en estos tiempos de modalidad combinada, y cómo inciden en las TE de los estudiantes.

...

Después de haber escuchado a Terigi, me pareció super interesante rescatar varias cosas en cuanto a su exposición: el aporte sobre las trayectorias escolares, estas condiciones objetivas y subjetivas, y el grado de incidencia que han tenido especialmente en el 2020 transitando la escuela remota. Es decir cómo afectaron o cuánto estas condiciones subjetivas si hacemos referencia a la falta de dispositivos tecnológicos y recursos para garantizar la continuidad.

...

*¡¡El caso de la autora es significativo puesto que todo se puede y debe agendar!!
(...) Rescato (...) el planteo necesario de cómo instalar a los estudiantes en sus recorridos.*

...

... pensando en la organización de la propuesta curricular como un asunto institucional en que se ponen en tensión el saber profesional y el didáctico, la modalidad de enseñanza dual en las escuelas, la selección de contenidos, las trayectorias escolares, todo considerando el contexto en que esté situada nuestra escuela (como lo objetivo) y la autonomía de los estudiantes (lo subjetivo).

...

Al mismo tiempo, notamos que algunos criterios desplegados en la clase de la especialista resultan fértiles para pensar la tarea de gestión y gobierno: entre los criterios ofrecidos, el de potenciar en lo presencial lo que no se puede hacer fuera y el de revisar los agrupamientos parecen ser los más citados. En este sentido, se aventura la hipótesis de que pueden ser implementados y enlazan en forma directa

con el devenir diario de la escuela y con los ámbitos donde las personas efectivamente pueden tomar decisiones. Esto se evidencia por la mención recurrente de las personas cursantes a los criterios.

Otra de las ideas que me movilizaron: intensificar en la presencialidad contenidos que no es posible vincular en la virtualidad.

Me resultó muy clarificador revisar los criterios de agrupamientos de alumnos. Tal vez en el apuro no tomamos en cuenta eso.

Rescato la frase que me ayuda a pensar en la insistencia de potenciar en el aula en la presencialidad lo que no se puede hacer de manera remota.

Destaco la idea de intensificar los contenidos en la presencialidad, en el aula, y reforzarlos en las propuestas no presenciales o remotas son aportes significativos y que en muchas escuelas se están desarrollando.

...

Por último, del análisis de esta perspectiva surge como recurrencia para atender particularmente que, en general, en aquellas intervenciones en que predominan rasgos del oficio de cursante también aparecen con más frecuencia los desplazamientos de sentido que hemos caracterizado. Al mismo tiempo, notamos que en las intervenciones identificadas como movimientos genuinos de pensamiento hay menos fragmentos propios del oficio de cursante o desplazamientos de sentido. Por tratarse de un estudio exploratorio, enunciaremos estas recurrencias a modo de hallazgos que podrían devenir en próximos trabajos en hipótesis de trabajo.

5.6.3. La relación entre la escuela y las familias en el nivel inicial

Se aborda esta dimensión analizando los hilos 1, 2 y 3 del Taller 1 en las aulas del nivel. La preocupación por el vínculo entre las familias de las niñas y los niños y el jardín da cuenta de un rasgo propio del nivel educativo.

En los foros desplegados a partir de estos hilos, recurrentemente aparecen menciones por parte de las personas cursantes a dicha relación. A la vez, a partir de todo el intercambio entre tutora y personas directivas, encontramos intervenciones que suponen movimientos genuinos de pensamiento, en los que se articulan los conceptos de la clase y la reflexión en torno a la posición de gobierno de las personas cursantes.

Las primeras intervenciones se refieren a las familias de las infancias desde una posición *culpabilizadora*; la familia se presenta, desde las voces de las personas cursantes, de manera cuestionada por la poca presencia o por la priorización de la escolaridad de las hijas y los hijos más grandes.

Otro problema es la dificultad de garantizar la presencialidad de algunos estudiantes que ya el año pasado estuvieron desvinculados, y que ahora no asisten regularmente porque sus familiares no los llevan (argumentan distintos tipos de motivos, imposibles de comprobar). Acá se presenta la gran paradoja: tienen la posibilidad de asistir y no lo hacen. Cuando no hay posibilidades, porque la realidad sanitaria lo impide, responsabilizan al Estado y a la escuela por su carencia de conectividad.

...

Una paradoja, familias que el año pasado pedían la presencialidad, aunque sea algunos días en la semana, y hoy que tiene la posibilidad de asistir al jardín, no los mandan. Como dijo Daniela (argumentan distintos tipos de motivos, imposibles de comprobar).

A su vez nos enfrentamos a la preocupación de la “semana virtual”, por la no respuesta de algunas familias que se relajaron pensando en que con las semanas presenciales era suficiente.

En ese tipo de intervenciones aparecen en ocasiones algunos supuestos sin revisar sobre las personas adultas familiares en que, por momentos, puede verse un traspaso de responsabilidades en cuanto a la educación de las infancias. Es decir, parece darse por hecho que son las familias las que deben enseñar o las que “trabajan” para la escuela:

Otra problemática que surgió fue sin dudas el ayudar a las familias a trabajar con sus hijos, brindándoles algunas herramientas para que supieran que era lo que necesitábamos que sus hijos aprendieran y explicándoles el para qué de cada actividad; ayudándolos a transitar el cómo, invitándolos a respetar el proceso de cada niño y su autonomía en los trabajos.

...

...tuvimos que reorganizarnos en tiempos, espacios, agrupamientos, modos de comunicarnos y llegar a las familias, considerando el rol de la familia como una variable fundamental en el oficio de estudiante y en la continuidad de las trayectorias escolares de sus hijos.

...

En relación con el seguimiento y el sostenimiento de las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, sin dudas la comunicación es un factor clave para resolver muchos de los problemas que se nos presentan a diario, sin embargo, he escuchado muchas veces a mis compañeras hablar sobre lo difícil que es la comunicación: hacer que las familias lean los mensajes, que sigan las recomendaciones de las tarjetas didácticas, que registren la información importante, etcétera.

...

Este tipo de participaciones fue retomada por colegas que avanzaron con preguntas en torno al lugar de la familia; a la familia como condición de la escolaridad de los niños; y a las posibles intervenciones de la escuela con la familia para sostener la escolaridad:

Con respecto a un relato que describe el sostener a las familias, me pregunto cuánto dedicamos a asistir y acompañar a las familias de la comunidad en las problemáticas socio-económicas que las atraviesan. Si bien somos quizás el único representante del Estado en las comunidades, ¿hasta qué punto asumimos toda la responsabilidad de asistir? ¿Somos capaces de entablar relaciones interinstitucionales que colaboren con la tarea? La cuestión del poder de la gestión, ¿nosotros como institución escuela debemos encontrar las soluciones a todas las problemáticas familiares?

...

Con mis compañeras, hemos trabajado en los aspectos positivos de la presencialidad acotada y el acompañamiento de las familias en la educación remota. (...) Pensando en la participación y acompañamiento familiar, me pregunto ¿las familias han sido debidamente informadas de los fines y propósitos educativos de cada secuencia de trabajo?, ¿necesitan algún apoyo extra o específico para poder acompañar a sus hijos, según lo que les solicitamos?, ¿podríamos proponer alguna instancia con modalidad tipo taller u otra, para trabajar en lo que necesitan?

Este hilo se retoma otra vez, en clave gobierno y en función de pensar a las familias como condición.

¿Será que faltaron acuerdos con las familias?(...), ¿la escuela destinó algún tiempo institucional para acordar con la familia? ¿O dimos todo impuesto desde nuestro lugar? Requiriendo determinadas acciones en la casa, y nos olvidamos que la pandemia atravesaba la salud, pérdidas de personas queridas y pérdidas de trabajo... Frente a todo esto, muchos hogares dejaron de mirar la escuela porque tenían otros temas que mirar... o quizá... ¿los jóvenes no se sintieron invitados a este modo de aprender?... Seguimos pensando y analizando juntos.

¿Las familias nos entienden? ¿Nos acompañan? ¿Pueden hacerlo? ¿Y si no pueden, cómo poder garantizar que esos estudiantes aprendan?

...

Así como se encuentran ciertas miradas culpabilizadoras respecto de las familias, también puede advertirse la presencia de intervenciones que otorgan otros sentidos al vínculo, planteando el acercamiento y el reconocimiento mutuos como algunos de los efectos de la situación de excepcionalidad que impuso la Pandemia por COVID-19:

El poder llegar de manera más personalizada a las familias, conociendo sus contextos familiares/sociales desde adentro, que en otros tiempos no se hacía.

La búsqueda y la generación de posibilidades de que todos los estudiantes tengan acceso a las actividades (virtual, impresas). Y que esa familia se mantenga vinculada, porque era el único nexo que tenía el docente con el alumno.

...

Digo también aprendizaje (...) porque pudimos conocer, familias y docentes, los contextos reales en los que nos desenvolvemos, las tareas, las dificultades, las necesidades que tenemos ambos grupos en nuestra vida cotidiana. Creo que eso y entender que familia-escuela nos necesitamos y tenemos que unirnos en un mismo objetivo fueron grandes aprendizajes

....

5.7. ¿Qué del dispositivo mueve/provoca/dispone movimientos genuinos de pensamiento?

En función de lo expuesto, y a partir de la pregunta que se realiza en este estudio acerca de qué depende el nivel de los aportes, se enuncian algunas variables propias del dispositivo de formación que parecen incidir en ese proceso: la claridad/nivel de especificidad de la consigna/invitación a participar del foro (Hilo 2 del Taller 2 - Hilo 2 del Taller 3- Hilo 3 del Taller 1).

A modo de ejemplo, la referencia durante el Taller 2 al “Todo es nada” de Mariana Maggio es tomada por muchas personas cursantes como una invitación a repensar la priorización de contenidos. Por otra parte, observamos que cuando la consigna contiene mayor nivel de estructuración, incluyendo por ejemplo una referencia teórica concreta, las personas cursantes se ajustan con más facilidad a la propuesta. Cuando el sustento teórico forma parte de la consigna (Hilo 1 - Taller 2), esa “toma de distancia” respecto a sus prácticas situadas parece facilitar participaciones más poderosas desde lo teórico y conceptual (aunque poco situadas), superando el resumen de lo que plantea la especialista y la descripción/narrativa/relato sobre la irrupción de la pandemia que encontramos en algunas participaciones. Este estudio se pregunta entonces en qué medida la consigna hace que las y los cursantes efectivamente se lean y se den un tiempo para pensar.

i. *La función tutorial a lo largo de los hilos de conversación:* la persona tutora, con la precisión de sus intervenciones, da cuenta de lecturas cuidadosas de los aportes de las personas cursantes, recuperan sus voces en forma personalizada y les proponen *especificar* sus relatos, situarlos en sus escuelas, en sus contextos, en su realidad institucional. Mediante preguntas cuidadosamente elaboradas invitan a abrir las puertas de sus escuelas y modelizan las intervenciones citando aquellos aportes que dan cuenta de ello. Esta intervención, sin embargo, requiere ajustar la dosis de participaciones por parte de la persona tutora para garantizar cierta ubicuidad y fomentar de este modo el intercambio entre pares, ya que sin intervención el contenido corre el riesgo de diluirse hacia donde los cursantes van llevando el hilo. Al mismo tiempo, con excesivas intervenciones se corre el riesgo de que la persona tutora impregne el foro de sus propios sesgos, perdiendo la posibilidad de generar conversaciones originales por parte de las y los cursantes.

ii. *Los encuentros sincrónicos.* Algo parece suceder en esos encuentros que en contexto de pandemia son lo más parecido a la presencialidad. Los sincrónicos acercan distancias, generan vínculos de confianza, dan voz, permiten identificarse. Allí se habilita la “palabra plena”³⁵, aparecen las tensiones que cuesta compartir en los foros, se clarifican las consignas, se comparten las dudas, y dan cuenta de la valorización del espacio de encuentro.

En algunas oportunidades los participantes intervinieron -y fue una sorpresa- una, dos y hasta tres veces por hilo. Y aun cuando esas participaciones fueran heterogéneas, el diálogo fue productivo, generoso, atinado, comprometido y permitió la lectura entre colegas, la expresión de opiniones propias, reconocerse y diferenciarse de los otros, volver a mirarse a partir de los aportes teóricos de las autoras. Una de las fortalezas que encontramos en el dispositivo: las intervenciones en foro -que implican siempre una posición “en primera persona del singular”- se potenciaban luego de los encuentros sincrónicos y de los vivos³⁶.

En el análisis que realiza este estudio se tiene en cuenta la variable temporal después de los encuentros sincrónicos con la especialista. Allí se encuentran algunas referencias a esos espacios compartidos, que se asimilan a lo presencial, y también llama la atención la ausencia de referencia a ellos, en otros foros.

iii. *La cantidad de cursantes y la extensión de los mensajes:* participar de un foro con grupos numerosos puede incidir en el nivel de las participaciones ya que es difícil realizar un aporte original luego de numerosas intervenciones previas. Por otra parte, cuando dichos mensajes tienen una excesiva extensión -más de 500 caracteres- la posibilidad de leer y retomar dichos aportes por parte de las y los colegas parece disminuir.

iv. *La duración de los foros y los formatos de participación habilitados:* los foros quincenales parecen dar ese tiempo necesario para decantar, procesar y producir en el

³⁵ “La palabra plena acerca, toca, estimula, funda un espacio de confianza más allá de las emociones que dispara. Alude a un compromiso del hablante con lo que dice y pretende hacer, entre sus palabras, su pensar y su sentir (...). Es una palabra a la espera de un otro que la complete en una conversación de intercambio legítimo” (Blejmar, 2005: 40).

³⁶ “Haciendo camino: Memoria de una experiencia formativa de taller virtual con equipos de conducción, en pandemia”. Ponencia presentada por Helman, Mariela; Morello, Paulina; Picca, Silvina; Ruibal, Silvia; y Rosso, M. Eugenia. IV Congreso Municipal de Educación, I Congreso Iberoamericano de Gobiernos Locales y Educación Inspirar para Innovar, Pcia. de Córdoba, 13 y 14 de octubre de 2021.

vertiginoso ritmo de los equipos directivos, agudizado durante la pandemia. Acá nos preguntamos y anticipamos alguna idea de cara al futuro: ¿El soporte audio podría ayudar a optimizar los tiempos? ¿Está habilitado? ¿Se usa?

v. *El nivel educativo al que pertenecen los equipos directivos, la modalidad o la experiencia en el cargo (personas directoras novelas/directoras con antigüedad)*: a modo de ejemplo, en los foros de nivel inicial analizados, encontramos mayor cantidad de participaciones dando cuenta de las dificultades y de las tensiones atravesadas. ¿Tendrá relación con la *menor presión/mandato* del nivel educativo inicial y la fragmentación que caracteriza el nivel secundario? ¿Será porque las diversas modalidades tienen mayor recorrido en torno a los agrupamientos flexibles y el trabajo con curriculum diversificado?

El dispositivo de formación ofrece a los equipos directivos la posibilidad de pensarse desde la posición de gobierno en el contexto de pandemia en el que transcurre este Taller y de compartir la coyuntura.

5.8. Reflexiones en proceso

La labor realizada en relación con esta experiencia formativa permite sistematizar algunas cuestiones.

I. Se trató de una experiencia con movimientos claramente dirigidos hacia la reflexión sobre la propia práctica y el conocimiento, en la que tanto la elección de la modalidad taller como el entorno sociotécnico hicieron su aporte. Directoras y directores compartieron sus inquietudes y preocupaciones en el contexto en que sucedieron los talleres, circunstancia en que debieron disponer de espacio, tiempo y agrupamientos para instalar la bimodalidad, traduciendo normativas nacionales y jurisdiccionales.

Tras nuestras lecturas y el análisis, este estudio entendió que muchas preocupaciones, dificultades, incluso la misma noción de agobio compartido, lejos de ser leída como *catarsis*, pueden ser consideradas como la expresión de un sentimiento a propósito de un trabajo en un *contexto alterado*. En este sentido, los foros evidenciaron preocupaciones emergentes vinculadas al contexto inmediato, tales como la organización del trabajo docente (docentes dispensados, desconexión); la

organización de estudiantes en torno al movimiento de la situación epidemiológica (burbujas que se cierran, criterios de cierre o apertura); la sensación de no saber: ¿Estábamos preparados?; el redimensionamiento del trabajo, nuevas tareas para las mismas posiciones institucionales; la desigualdad como preocupación de un hecho que la pandemia profundizó o visibilizó; las trayectorias, los aprendizajes de las personas estudiantes, el vínculo con la escuela; los procesos de enseñanza y la evaluación; las preocupaciones vinculadas a la especificidad de los niveles como el nivel Inicial: el lugar de la familia y la valoración social del nivel. En el nivel secundario: la organización de los tiempos y de los espacios para la enseñanza de cada actividad curricular, la dificultad que ofrece el trabajo docente, por hora cátedra.

II. En los foros visitados encontramos un alto grado de participación para las diferentes consignas. De modo general, se puede afirmar que el grado de las participaciones es heterogéneo y oscila en torno a dimensiones tales como:

- ▶ **Nivel de conceptualización** frente a la consigna propuesta (necesidad de compartir la coyuntura-respuesta “para cumplir” con la consigna-aporte conceptual).
- ▶ Capacidad de **trascender el “deber ser”** (lo declarativo) del rol del director/a, supervisor/a para lograr dar cuenta de un saber-hacer profesional^[1] situado, real, que exprese el ser/hacer.
- ▶ Posibilidad de **entablar un diálogo entre colegas**, superando la lógica radial (especialista-cursante/tutora/or-cursante) para pasar a una genuina circulación de reflexiones y saber entre pares (intercambio espontáneo-sugerido-inducido).
- ▶ Nivel de conceptualización ante la consigna (necesidad de compartir la coyuntura-respuesta “para cumplir” con la consigna-aporte conceptual profundo).
- ▶ Capacidad de trascender el *deber ser* (lo declarativo) del rol del director para lograr dar cuenta de un saber-hacer profesional^[1] situado, real, que dé cuenta del ser/hacer (el rol directivo como deber ser-ser).
- ▶ Posibilidad de entablar un diálogo entre colegas, superando la lógica radial (especialista-cursante/tutor-cursante) para pasar a una genuina circulación de reflexiones y saber entre pares (intercambio espontáneo-sugerido-inducido).

En tal sentido, nos aventuramos a definir como *movimiento genuino de pensamiento* a aquel que se caracteriza por (a) contener reflexiones profundas, con sustento teórico y un marco conceptual pertinente; (b) dar cuenta del saber-hacer profesional en situación; (c) “escuchar” a colegas, leer y recuperar aportes para incentivar un intercambio potente entre pares; (d) evidenciar algún grado de “movimiento del pensamiento” que permita traducir las prescripciones y tener algún grado de impacto en la práctica profesional.

En cuanto a la calidad de los aportes, se observaron algunas variables que parecen incidir en ese proceso:

- ▶ La claridad/nivel de especificidad de la consigna/invitación a participar del foro: aquí se observa que a mayor nivel de estructuración de la consigna, las y los cursantes se ajustan con más facilidad a la propuesta.
- ▶ La persona tutora con sus intervenciones y precisiones, considerando cuestiones tales como el equilibrio de sus aportes en pos de fomentar el intercambio entre pares, siempre cuidando el contenido.
- ▶ La retroalimentación entre los sincrónicos y los foros intra e inter-talleres.
- ▶ La cantidad de cursantes; la extensión de los mensajes, la originalidad de aportes.
- ▶ La duración de los foros y los formatos de participación habilitados.
- ▶ El nivel educativo en el que se desempeñan las personas cursantes o la experiencia en el cargo (noveles/con antigüedad).

III. En relación con los modos de percibir la *presencia* en un espacio en línea; por las evidencias de aquello que se entiende por *poner el cuerpo* que registran nuestros sentidos en esta paradójica no-presencialidad, ensayaremos unas reflexiones refiriendo a Zelmanovich (2018)³⁷, quien en su conferencia “Efectos de presencia en la virtualidad” rescata la palabra escrita como sustento corporal y en tanto gesto observable a partir de sus efectos o resonancias. Zelmanovich señala:

³⁷ Zelmanovich P, Efectos de presencia en la virtualidad.

<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>

.... de qué cuerpo hablamos en educación, podemos decir que es un cuerpo producido por el lenguaje [...], es un cuerpo hablado e interpretado desde el inicio de la vida de cada sujeto. “El cuerpo biológico se pierde como tal en beneficio del cuerpo socializado por la palabra”. (Zelmanovich, 2018, pp. 47-48)

Desde esta perspectiva nos permitimos afirmar que para poder “leer” esa presencia en un espacio de interacción virtual y, consecuentemente, comprenderla, “resonar” con ella y disponerse a potenciarla, se hace necesario contar con un tiempo, con cierto detenimiento, para recuperar lo gestual que viaja en un texto escrito. No solo leer o escuchar las palabras expresadas (sincrónica o asincrónicamente, de manera oral o escrita), sino detenernos a interpretarlas en su contexto y por qué no, dotarlas de una dimensión corporal. Esto último, a nuestro entender, es un punto de inflexión relevante para comprender la relación palabras/gestos/presencias en entornos virtuales asincrónicos.

Y a propósito de la gestualidad, al decir de Marie Bardet:

Pensar el trabajo como gestos, no solo el llamado “cuidado” [...] –, permite atender conjuntamente las dimensiones corporales, afectivas, técnicas, sociales y económicas en su continuidad. Implica considerar, junto a los gestos obreros, trabajadores, y de la “vida cotidiana” –el hombre concreto del que habla Haudricourt, con su masculino universal– los gestos de reproducción de la vida: curar, alimentar, contener, amamantar, parir, tejer, lavar, cuidar la ropa, pero también llorar y hacer duelo. (2019, pág. 39).

A partir del párrafo seleccionado nos permitimos afirmar que lo gestual trasciende la presencia física y que existe siempre la posibilidad de generar condiciones, entornos cuidados que habiliten la posibilidad de percibir presencias en las tonalidades diversas de una palabra y sus múltiples modos de comprenderla en un contexto comunicativo.

IV. En relación con el rol de las personas con función docente en los foros, a sus mediaciones dentro del entorno sociotécnico, este estudio ha referido en los capítulos anteriores que la “gestualidad de la virtualidad” se puede interpretar a medida que se va desarrollando y en el contexto en donde emerge. En este *hacernos presentes* en el espacio virtual, el rol de la persona docente tutora resultó ser funda-

mental para promover un clima que permita “ofrecer un espacio de seguridad” e “invitar a pensar” (Fontana 2021:6). En otras palabras, y a la luz de la experiencia exploratoria realizada, la función tutorial y de acompañamiento desplegada por las personas docentes del ciclo de talleres resultó un nexo aglutinante y potenciador de la experiencia de formación. Desde su posición, entre otras, se evidencian intervenciones que buscan abrir a las preguntas; integrar los espacios del foro con los de los encuentros sincrónicos; retomar temas del encuentro sincrónico para problematizar los aspectos que fueron desarrollados en el foro, crear nuevos hilos para continuar desarrollando profundidad conceptual.

V. Finalmente, y como aporte a la idea del proceso de reflexión del presente apartado, acercamos algunas valoraciones anónimas de cursantes ofrecidas en la Encuesta de Valoración de la experiencia de cursada, realizada por el área Información, Evaluación e Investigación Educativa del ISEP al finalizar el ciclo de talleres.

Son varios los aspectos por destacar: en primer lugar el acompañamiento de la tutora, no solo en cuanto a su seguimiento, organización de las diferentes instancias, su experticia para recuperar nuestras intervenciones y realizar sus aportes y conclusiones. La organización de la propuesta es innovadora, y convocante para no dejar de participar en ninguna de las instancias, valoro el material, los conversatorios, los videos y las temáticas de los foros. ¡Claves los encuentros sincrónicos que nos han permitido estar más directamente entre otros para compartir y aprender!

...

Las tres conferencistas, un lujo. Muy interesante. Muy bueno cómo tomaban en la conferencia cosas dichas por nosotros en los foros. El material de lectura y las clases justas, nada excesivo.

...

De este modo, el presente estudio destaca que este ciclo de talleres permite ser pensado como un todo relacionado (agencia- agenciamiento) y dejar de lado la idea de que las personas, las tecnologías y los contenidos curriculares circulan por carriles disjuntos.

Se constata asimismo en este estudio la idea de que la virtualidad permite identificar ciertas corporalidades a partir de la escritura: el concepto de *gesto en la virtua-*

lidad aporta al campo educativo -sobre todo al de postpandemia- como metáfora y como dimensión que se entiende debe seguir profundizando, en función del análisis de las formas que toman mediaciones pedagógicas, sobre todo considerando que ya transcurrió un bienio en el que las coordenadas institucionales se vieron alteradas a partir de la pandemia COVID-19 .

6. Bibliografía

- Bardet, M.** (s/f) Hacer Mundos Con Gestos. Texto final de Marie Bardet para la edición de El cultivo de los gestos de André Haudricourt en la Pequeña Biblioteca Sensible. Recuperado de <https://editorialcactus.com.ar/blog/hacer-mundos-con-gestos/>
- Blejmar, B.** (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Novedades Educativas, México.
- Castro Mendez, N., Suarez Cretton, X. y Soto Espinoza, V.** (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innov. educ.* (Méx. DF) [online], vol.16, n.70, pp.23-41. ISSN 1665-2673.
- Coller, X.** (2005), Estudio de casos, Madrid: CIS, ISBN: 84-7476-387-8, Universidad de Barcelona, España
- Contreras, J.** (2014). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía (mimeo).
- Deleuze, G.** (1977). Diálogos [1977]. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (2002). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.
- Dussel, I.** (2021). Taller 3. Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea.** (2021). Clase 1: La clase como entorno sociotécnico y el lugar de los medios. Módulo: La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dussel, I.** y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). **Clase 1.** La clase como entorno sociotécnico y el lugar de los medios. Módulo: La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos. Actuali-

zación Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dussel, I., Nicastro, S. y Terigi, F. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dussel, I. (2021). Taller 3. Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Fëdorov, Andrei N. (2006) Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad Innovación Educativa, vol. 6, núm. 30, enero-abril, pp. 62-72 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

Fontana, A (2021). Dar clase: ¿cuestión de oficio? Seminario de formación para equipos docentes. Programa de Educación en Línea – Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos.

Fontana, A; Niedzwiecki, D. y El Jaber, G. (2021). Los foros virtuales: ¿Ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo?. Córdoba/Buenos Aires: ISEP – FLACSO Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/los-foros-virtuales-agora-de-la-palabra-en-un-tiempo-sin-tiempo/>

Fontana, A. y otros (2021). Inmersos en un falso Alehp: la educación superior en la pospandemia, ISEP en VI Jornadas de Educación a Distancia y Universidad, FLACSO Argentina.

Foucault, M. (1985). "El juego de Michel Foucault" En: Saber y verdad (Págs.127-162), Madrid: La Piqueta.

Helman, M., y otros (2021). "Haciendo camino: Memoria de una experiencia formativa de taller virtual con equipos de conducción, en pandemia". Ponencia presentada en el Congreso Municipal de Educación I, Congreso Iberoameri-

cano de Gobiernos Locales y Educación Inspirar para Innovar, Pcia. de Córdoba, 13 y 14 de octubre.

Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar.* Málaga: Aljibe.

ISEP (2021) "Entorno sociotécnico para participantes del ciclo de talleres". La continuidad pedagógica 2020-2021", disponible en <https://prezi.com/p/edit/-hz-jtkrq3tmi/>

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2012) Cómo entrar en el cuarto de Vanda. Algunas notas sobre la investigación como experiencia (con el pretexto de tres películas y algunos textos de Pedro Costa), con algunas consideraciones sobre la investigación como verificación de la igualdad (con el pretexto de algunos textos de Jacques Rancière). Barcelona: Universidad de Barcelona.)

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red,* Manantial, Bs. As.

Liberman, D. (2017). "Enredarnos. Una propuesta para analizar la interacción en los foros virtuales". I Jornadas de Educación a Distancia y Universidad, FLACSO.

Martínez Bonafe, J. (1987) La relación teoría práctica en el conocimiento profesional del profesor ante el principio pedagógico de conexión escuela-entorno. Tesis de doctorado. Universidad de Valencia.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Vasilachis de Gialdino (comp.) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación.* Rosario: Homo Sapiens. Ediciones

Nicastro, S. (2021). Clase Nro 2: Los contextos institucionales como condiciones del trabajo de gestión y gobierno. El trabajo de gestión y gobierno en las instituciones educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Nicastro, S. (2021).** Taller 1. La construcción de condiciones organizacionales y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Perez Serrano, G. (1994).** Investigación cualitativa. Reto e interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (1996).** La construcción del éxito y del fracaso escolar. La Coruña: Fundación Paideia & Madrid: Ediciones Morata.
- Picca, S. y otros (2021).** "Haciendo camino: Memoria de una experiencia formativa de taller virtual con equipos de conducción, en pandemia". Ponencia presentada por Helman, M. Morello, Paulina; IV Congreso Municipal de Educación I Congreso Iberoamericano de Gobiernos Locales y Educación Inspirar para Innovar, Pcia. de Córdoba.
- Revista Scholé (2019)** - Tiempo libre. Tiempo de estudio. Num. 03. "Notas para una pedagogía del siglo XX"1. Recuperado de <https://schole.isep-cba.edu.ar/pdf/03/notas-para-una-pedagogia-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Serrano Blasco, J. (1995).** Estudios de casos en Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural en Aguirre Baztán (aut.), 1995, ISBN 84-267-1031-X, págs. 203-208.
- Stake, R. E. (1994).** Investigación con estudio de casos. Morata: Madrid.
- Stake, R. (1995).** The art of case study research . Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terigi, F. (2021).** **Taller 2:** La organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares. Ciclo de Talleres para Equipos Directivos y de Supervisión: "La continuidad pedagógica 2020 - 2021: perspectivas y análisis de experiencias". Programa de Formación Docente en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Ulloa, F. (1995).** Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Walker, R. (1983)** La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.) (1983). Nuevas re-

flexiones sobre la investigación educativa (42-82). Madrid: Narcea.

Xin, C. y Feenberg, A. (2006). Journal of distance education. Pedagogy in Cyberspace: The Dynamics of Online Discourse. VOL. 21, No 2, 1-25. Accesible en Nov. 2021 en https://www.sfu.ca/~andrewf/books/xin%20and%20feenberg%20JDE_xin.pdf

Yin, Robert K. (1989). "Case study Research. Design and Methods", London, SAGE.

Zelmanovich P. (2018). Efectos de presencia en la virtualidad. Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad : 25 y 26 de octubre de 2018 ; compilado por Grisel Irene El Jaber. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2019. Libro digital, PDF - (Colección Memorias Jornadas / El Jaber, Grisel Irene). Recuperado en nov. 2021 de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1

7.1.1. Los contenidos de las videoconferencias - encuentros sincrónicos

ESPECIALISTA	MES	CONTENIDOS
Sandra Nicastro	Abril	-Gestión y gobierno- Inscripción- Dimensión política- Condiciones- Mediaciones- Universal/particular- Sostén. -Argumentos desarrollados: el trabajo de gestión y gobierno como un trabajo inscripto política e institucionalmente. Se lee en una trama de mandatos, normas, valores universales, concretizados en organizaciones. La idea de inscripción trae aparejada la idea de condición y la idea de mediación. Las condiciones son dinámicas, posibles de ser modificadas. Respecto del contexto, no se lo considera externo a la producción de acciones posibles; la escuela que está sucediendo en la actualidad no es un "mientras tanto", sino la experiencia educativa que estamos desarrollando.
Flavia Terigi	Mayo	-Condiciones institucionales: Agrupamientos- Concurrencia- Organización curricular- Escenarios posibles- Trayectorias- Selección de contenidos- Criterios (resolución 368 CFE)- Secuencia- Agrupamientos flexibles. -Argumentos desarrollados: escenarios posibles a organizar a partir de la vuelta a la presencialidad. Invita a un ejercicio que propone por primera vez en el marco del seminario. Considera tres condiciones por combinar (cada combinación plantea escenarios educativos distintos) y valores posibles para cada una: Las condiciones y valores son: A. Agrupamiento: 3 valores de la variable (agrupamientos secciones habituales; grupos más pequeños; de distintas secciones). B. Concurrencia: 4 valores (habitual; diferentes grupos concurren a diario pero en diferentes horarios; días alternados; semanas alternadas). C. Organización de contenidos según se enseñan en la presencialidad o en la no presencialidad: 3 valores (nuevos, solo en presencialidad; algunos en presencialidad y otros no; modificaciones según los grupos).

		-Selección curricular en función de estas opciones y el contexto trastocado. Dos vertientes de teoría sobre el currículum: procesos educativos y desarrollo de cada estudiante; necesidad institucional de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza. -Perspectiva de trayectorias escolares: entender a las TE como un modo de mirar el problema de la discontinuidad de algunos recorridos y no una noción u objeto. Este foco permite visualizar las condiciones institucionales sobre las cuales las personas directivas tienen responsabilidad y pueden modificar desde la gestión y el gobierno de las instituciones. Tres operaciones del equipo docente: Secuenciación: dentro de cada asignatura, entre docentes que enseñan los mismos campos curriculares. Distribución: aprendizajes que se logran a través del trabajo en distintos campos de conocimiento. No es necesario que todos se ocupen de todo, pero sí que se distribuyan las responsabilidades. Coordinación: aprendizajes que requieren planificación coordinada de materias diferentes; distintos contenidos tienen que tratarse en cada una.
Inés Dussel	Junio	La escuela como entorno socio-técnico. Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva. La exposición se apoya en distintas imágenes que forman parte del texto y contenido de la clase. -Argumentos desarrollados: la escuela es un entorno socio-técnico (humanos y artefactos) diferencia entre entorno socio-técnico digital y cualquier otro entorno socio-técnico (aula, libros, pizarrones también conforman un determinado Entorno Socio Técnico). Los medios permiten registrar, transmitir y procesar la experiencia humana, son tecnologías de inscripción, circulación y diseminación de narrativas e historias, así como de administración del tiempo o de recursos. Pensar las tecnologías como medios y la escuela atravesada por los medios digitales. La tecnología trae el mundo al aula, a la infancia. Desafíos de dirigir una institución educativa desde la digitalidad. Lo digital como parte constitutiva de la experiencia humana en la actualidad (Sadín). Competencias ciudadanas y medios conectivos. Relación de fascinación con las tecnologías, ¿es la única relación posible?

		Delegamos la idea de posición crítica. - Nuevos contextos de escolarización Desigualdades digitales; el entorno socio-técnico organiza, condiciona, posibilita. -Noción de tarea/actividad, qué estamos activando, qué se construye, de qué se apropian. -El aula como conversación, cómo reconstruirla a través de múltiples hilos y de intercambios fragmentados. -La interrupción de la presencialidad: qué es, qué hace la presencia (Cita a Zelmanovich). - El corazón de la escuela -Un espacio tiempo definido-suspensión. -Un encuentro de conversación intergeneracional. -Un trabajo cuidado, amoroso, que enseñe a mirar al mundo y a interesarse en el mundo. -Un espacio de autonomía intelectual y afectiva (construir autonomía creciente, posición propia, construcción política). -Dimensiones de la escuela (Ezpeleta): Pedagógica Administrativa y organizacional Institucional Un espacio donde se pueda convivir -El lugar de las personas directivas: acompañar a lxs docentes en los desafíos con las tecnologías y revitalizar la vida institucional. -Categoría de "logro local" (Latour) para pensar hallazgos de este tiempo inédito.
--	--	--

7.1.2. Los contenidos en los encuentros virtuales sincrónicos entre tutores y cursantes

TALLER	ENCUENTRO SINCRÓNICO	CARACTERÍSTICAS GENERALES	CONSIGNAS DE TRABAJO EN GRUPOS
1	1º (tres horas)	Se organizó en cuatro momentos. Primer momento: bienvenida y anticipación de las características de la jornada. Segundo momento: exposición breve a cargo de la tutora, sobre algunos aportes teóricos e ideas claves del enfoque propuesto por Nicastro en la videoconferencia. Tercer momento: trabajo en pequeños grupos. Cuarto momento: espacio de cierre y puesta en común de lo que posibilitó el ejercicio colectivo desarrollado en los grupos.	Elaboración de un caso que partiera de las experiencias de las personas directoras o supervisoras, atendiendo a algunas de las principales coordinadas analíticas propuestas por el taller.
1	2º (tres horas)	Se organizó en tres momentos: Primer momento: bienvenida y breve encuadre del taller, reponiendo sus sentidos, a modo de síntesis. Segundo momento: trabajo en pequeños grupos. Tercer momento: cierre y puesta en común de la última consigna del trabajo grupal.	Releer la Presentación del taller y compartir la participación del hilo del foro "Interrogar la experiencia, práctica necesaria en el trabajo del/la director/a" o producir colectivamente una intervención, si es que las personas participantes no hubieran intervenido previamente. En segundo término, se les propuso pensar y discutir cuáles son las condiciones que habilitan las preguntas, las reflexiones y la problematización en el trabajo de gestión y gobierno institucional.

2	1º (tres horas)	Se organizó en tres momentos: Primero: bienvenida y presentación breve de la perspectiva teórica del taller. Segundo momento: trabajo en pequeños grupos. Tercer momento: cierre y puesta en común de la última consigna del trabajo grupal.	La consigna requirió un trabajo previo, comunicado los días previos al encuentro. Se propuso que cada persona caracterizara su escuela/zona teniendo en cuenta las tres condiciones y sus valores desarrollados por Terigi; que listara otras condiciones y su valores no contemplados; que compartiera y sistematizara en el pequeño grupo. Se solicitó también que identificaran cuestiones que podrían "formar un común denominador" y otras en las que "las experiencias difieren".
2	2º (tres horas)	Se organizó en tres momentos: Primero: bienvenida y presentación breve de la perspectiva teórica del taller. Segundo momento: trabajo en pequeños grupos. Tercer momento: cierre y puesta en común de la última consigna del trabajo grupal.	Se propusieron dos ejercicios que implicaron la elaboración de dos producciones: en un caso, los aportes que el taller plantea para el análisis de las condiciones institucionales de cada escuela o zona, desde la perspectiva de las trayectorias escolares. En el segundo, un esbozo de planificación de un taller docente centrado en la organización curricular de su institución/zona. Se propuso recuperar de Terigi tres pasos: no dar por supuesto que durante la escuela remota se aprendió todo lo necesario para avanzar; priorizar/seleccionar; y tener en cuenta que las decisiones curriculares implican a todo el colectivo docente.

3	1º (2,30 horas)	Se organizó en tres momentos: Primero: bienvenida y presentación breve de la perspectiva teórica del taller. Segundo momento: trabajo en pequeños grupos. Tercer momento: cierre y puesta en común del trabajo grupal.	-A partir de una imagen (niño con barbijo, pantalla zoom) intercambiar impresiones y resonancias; imaginar el entorno socio-técnico de esa escuela y los desafíos para el trabajo de gestión y gobierno. -En segundo lugar, recupera la descripción del entorno socio-técnico de su institución/zona, solicitada en el primer hilo del taller, para intercambiar en búsqueda de semejanzas y diferencias. Por último, escribir en un drive lo trabajado.
3	2º (tres horas)	Por ser el último encuentro sincrónico del seminario, en un primer momento se pusieron en común los aportes centrales de los tres talleres hilvanando la propuesta formativa en su conjunto. Se retomaron también cuestiones que quedaron resonando a partir del vivo de la especialista y que les permitieron seguir pensando en su trabajo de gestión. Segundo momento: trabajo en pequeños grupos. Tercer momento: cierre y puesta en común del trabajo grupal y evaluación general del ciclo.	La consigna del trabajo previo al encuentro se focalizó en la idea de “logros locales”, pensando en cada escuela o zona. En el intercambio grupal se solicitó recuperar esas intervenciones para relatar a lxs colegas alguna experiencia enmarcada en la categoría. Luego, la propuesta fue identificar recurrencias, diferencias, aspectos particularmente innovadores. Por último, la consigna incluyó recuperar la pregunta de Dussel del vivo (tomada a su vez de un texto de Martín Kohan: <i>“¿qué deberíamos desear para mañana?”</i>).

7.1.3. Los contenidos en los materiales de lectura ampliatorios sugeridos por los especialistas

Los materiales bibliográficos se presentaron en apartados, según el especialista que los propuso.

TALLER	BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA
1- La construcción de condiciones y mediaciones institucionales: procesos y dinámicas que configuran el trabajo educativo. Perspectivas para el análisis, a cargo de Sandra Nicastro.	-ABAD, S. y CANTARELLI, M. (2012). Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales. Buenos Aires: Hydra. -CORNU, L. (2008). "Acompañar, el oficio de hacer humanidad". En FRIGERIO, G.; KORINFELD, D y RODRÍGUEZ, C. (coords) Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo. (101-115). Buenos Aires: Noveduc.
2- La organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares. A cargo de Flavia Terigi.	-TERIGI, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata, Argentina ISSN: 2451-7836 Periodicidad: Bianaual (núm. 11).
3- Nuevas condiciones de escolarización y tecnologías digitales: desafíos para la gestión directiva. Perspectivas para el análisis, a cargo de Inés Dussel.	-DUSSEL, I. (2021). Clase 1: La clase como entorno socio-técnico y el lugar de los medios. Módulo: La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

7.2. Anexo 2

Los foros elegidos para el análisis son los desarrollados a partir del Hilo 1 del Taller 2 (nivel secundario y nivel inicial): la organización de la propuesta curricular en la perspectiva del acompañamiento a las trayectorias escolares.

Taller 2:

Inicio: 3 de mayo

Videoconferencia: 3 de mayo

Primer encuentro sincrónico: 8 de mayo

Conferencia en vivo: 18 de mayo

Segundo encuentro sincrónico: 29 de mayo

Cierre del taller: 4 de junio***

REGISTRO DE INTERVENCIONES EN LOS FOROS. Toma de notas, anotaciones compartidas

Consigna: Hilo 1: recuperar la perspectiva teórica desde la que se presenta este aporte particular.

Referencias:

TE:

FT:

Tutor 1, aula de nivel secundario

Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
8	Mención a las condiciones institucionales; las objetivas y las subjetivas. Hace referencia al posible impacto en las TE de las decisiones institucionales, de qué contenidos se dan en presencialidad y de forma remota. Mención a intensificar y diversificar la enseñanza para propiciar los aprendizajes. Mención a las condiciones institucionales; las objetivas y las subjetivas.			Se interroga respecto de cómo impacta la discontinuidad en las TE (cierto desliz respecto de TE como sinónimo de "lo que hace el sujeto"?).	
17			Utiliza los términos de la clase, dice lo que se considera que debe ser dicho, "atendemos diferentes TE", "priorizamos los contenidos que indicó el Ministerio", "garantizamos el vínculo pedagógico para sostener las TE".		

5			Utilizar "interrogo", "me pregunto", pero no para formular una pregunta real. "Continúo preguntándome cómo dar respuesta a esta cotidianidad que nos atraviesa".		
1		Recupera algunos puntos del planteo de FT.		La incidencia del currículum en las TE, "cómo instalar a los estudiantes en sus recorridos".	
2	Mención a las condiciones institucionales y su posible impacto e incidencia en las TE, en particular en los procesos de aprendizaje. Recupera el primer paso mencionado por FT para las decisiones curriculares que se tomen. Explicita que las variables que abrió Terigi respecto de los posibles agrupamientos de estudiantes le hacen repensar el modo en que esto se resolvió en su institución.				
21		Menciona "el acompañamiento a las TE discontinuas y los distintos puntos de partida de lxs estudiantes".	"repensar" "atravesar"		
3	Trabajar para regularizar las TE (personas vinculadas y desvinculadas 2020): parte de la responsabilidad del ED. Considera, como parte de esta, mirar que en la presencialidad se intensifique la enseñanza de aquello que no puede ocurrir de modo remoto (es decir, toma lo de FT, para pensar las tareas del ED). Ya hacemos lo de los agrupamientos flexibles: la especialista le pone nombre a eso que ya existe.				

16	Preocupación por personas estudiantiles desvinculadas o poco vinculadas (conectividad o familia que no apoya) y que en la actualidad sostienen poco la presencialidad: ¿cómo organizar la tarea para ellxs? Necesidad de ensayar otras combinaciones de organización pedagógica para ellxs y lxs otrxs que sí van (es decir, que toma lo de FT respecto de los agrupamientos flexibles, para repensar algo de su tarea).				
24		Hace resumen de la clase y el texto.			
31		Hace resumen de la clase y el texto.	Desplazamiento de sentido: por ej., menciona las variables que combina FT "para un mejor seguimiento de las TE".		
26	Toma las dimensiones y las variables y se formula preguntas propias.				
19					La intervención se organiza en torno a preguntas que se formula, todas ellas centradas en las personas estudiantiles. La manera de formularlas "¿Cómo logramos?" involucra a la escuela, aunque no se avanza en su respuesta. Esas preocupaciones giran en torno a la continuidad pedagógica, los intereses de las y los chicos y la preocupación por los aprendizajes genuinos.

					No aparecen rastros particulares de la perspectiva teórica ofrecida, al menos no explícitamente, pero sí responde a lo sugerido por la tutora con las nuevas orientaciones.
--	--	--	--	--	---

Diálogos luego del 8 de mayo, fecha del primer encuentro sincrónico					
Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales pues, contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
7		Resume algunos puntos de la clase de FT.	Termina con una frase al estilo "el deber ser" (los grandes enunciados que no dan cuenta del hacer concreto).	Se encuentra cierto desplazamiento de sentidos en cuanto a las condiciones porque se pregunta cómo inciden las condiciones (acá habla del contexto: condiciones objetivas) en los aprendizajes de lxs estudiantes. No se hace mención a la posibilidad de las condiciones institucionales de incidir en dichos aprendizajes.	

11	Resume tres aspectos de la clase: la perspectiva de TE, las reflexiones sobre el curriculum y las posibles combinaciones de situaciones a partir de las variables presentadas por FT. Destaca algún criterio propuesto en la clase, para pensar la práctica docente, pero no parece hacer ninguna referencia puntual a su lugar de directivo ni a su escuela en particular ("potenciar en el aula lo que no puede hacerse fuera del aula", parece ser un criterio asequible, claro, implementable y transmisible).				
22	Recupera algunos ejes y se formulan preguntas (en consonancia con lo propuesto por la tutora) poniendo el foco en condiciones institucionales. "Potenciar en el aula lo que no puede hacerse fuera del aula" y "repensar los criterios de agrupamiento".				
6		Resumen de algunos aspectos que considera centrales de la clase de FT.			
15			Formula una falsa pregunta, cuestionando la utilización por parte de FT del lenguaje inclusivo en su clase ("¿qué habrá querido decir con la expresión todxs lxs niñxs –sic").		
9			Aparece el deber ser (los grandes enunciados); preocupación por la continuidad de las TE.	Sobre la educación media, menciona las condiciones objetivas y la dificultad de dar respuesta las distintas situaciones.	
31			Breve intervención desde el deber ser, los grandes enunciados declarativos.		

Diálogos luego del 18 de mayo, fecha de la conferencia en vivo de Flavia Terigi

Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
4	Analiza la clase desde su trabajo en la modalidad EPJA. Las condiciones de escolarización para esta modalidad están alteradas desde el inicio, más allá de la pandemia. Toma las tres variables presentadas por FT y las "completa" con las decisiones que tomaron en su escuela, incluye la perspectiva de tiempo o período para volver a analizar cómo se modificaron las condiciones institucionales en su escuela, al ritmo de las restricciones sanitarias (antes del 15/3; luego del 15/3). Propone agregar una cuarta variable (esto fue sugerido en la clase pero hasta ahora ningún cursante lo había retomado): la comunicación entre lxs estudiantes, lxs docentes y el ED.				
27		Recupera algunos puntos de la clase		Desplazamiento de sentidos notable: se menciona la importancia de mirar la enseñanza desde una perspectiva institucional y al desarrollar esta idea, se refiere solamente a las condiciones objetivas y subjetivas para explicar las TE.	

Diálogos luego del 29 de mayo, fecha del segundo encuentro sincrónico

Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
23	Relata su impresión al ponerse en contacto con la clase de FT ("vi dos veces el video", "observé con ansiedad la videoconferencia"). Realiza un análisis de los aportes teóricos de FT, considerando cómo la especialista actualiza y le da vigencia a su teoría de manera dinámica y actual.				

Tutor 2, aula de nivel inicial

Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
37	Aparece mencionado como valioso el criterio: de potenciar en lo presencial lo que no se puede hacer de manera remota.	Breve referencia a algunos aspectos planteados en la clase.	El deber ser de "los grandes enunciados".		
48	Recupera una frase de FT ("se puso en problemas el saber profesional docente, en especial el saber didáctico") y plantea el impacto que generó en su forma de pensar el problema: explicita que no lo había pensado antes de ese modo, también la consideración de los contextos de aprendizaje.				

	Aparece mencionado como valioso el criterio: de potenciar en lo presencial lo que no se puede hacer de manera remota. Menciona la articulación entre algo de lo que aparece en la clase y los diagnósticos que leyó esta semana como parte de su tarea, donde aparece la falta de experiencias.				
47	* -Articula lo ofrecido en la clase con las condiciones de su escuela y su lugar como directiva: "la enseñanza como un asunto institucional, como nuestro objeto de trabajo. Lo que me interpela a interrogarme: ¿Qué tiempo real le dedicamos en la jornada diaria? ¿Qué priorizamos en la agenda? Incluye la articulación de las condiciones objetivas y subjetivas con las que son propias de la institución, lo formula como interrogantes que vuelven sobre la propia tarea: "Otro tema relevante es el de las trayectorias escolares de los estudiantes en el contexto actual. El modo en que influye la atención a las condiciones institucionales. El peso que tienen las condiciones estructurales y las condiciones subjetivas. A lo que me pregunto: ¿Cuáles impactaron negativamente en el Jardín? ¿Hicimos algo al respecto? ¿Se sostuvo en el tiempo? Comenta que la referencia a los dos vertientes en cuanto al currículum le sirvieron para pensar cómo se organiza la propuesta en su institución. Destaca particularmente el aporte del trabajo por agrupamientos flexibles, planteando que lo tomará "para ponerlo en la mesa de debate en la próxima reunión de				

	personal, cómo la revisión de los criterios que se han establecido para la selección de contenidos en nuestra oferta educativa".				
50	-Aparece mencionado como valioso el criterio: de potenciar en lo presencial lo que no se puede hacer de manera remota.			Se pone el foco en las condiciones subjetivas y objetivas y no se realiza mención alguna a las condiciones institucionales. Otro desplazamiento de sentido se da en cuanto al concepto de "agrupamientos flexibles": "me quedo además con la idea de rigidez o flexibilidad en los agrupamientos y en la importancia que genera esto para desarrollar nuevas estrategias de trabajo".	
49		Mención a algunos aspectos de la clase.	Referencia a deber ser y grandes enunciados. Retoma la intervención de una colega para decir que acuerda.		
35	Menciona el impacto que le produjo la clase de FT, poniendo en valor la actualidad y la claridad conceptual de la autora. Referencias tales como "me ayudó a pensar lo que está ocurriendo", donde se valora el aporte teórico para interpretar la realidad de las escuelas.				

Intervención de la tutora: Recupera sus propias notas, considerando también las intervenciones hasta ahora desplegadas. En particular, que "el saber didáctico está en problemas por la exigencia de la bimodalidad" y que la enseñanza es un asunto institucional, objeto de trabajo de lxs directorxs. Finaliza la intervención invitando a la reflexión: "¿qué pueden aprender estos/as estudiantes, con estas condiciones (objetivas, subjetivas, institucionales), en esta escuela, con estos docentes?, y me arriesgo a ampliar la pregunta... ¿con esta gestión y gobierno?"

Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
55	Destaca cómo el marco teórico renovado de la autora le resulta un insumo importante como parte de su formación. Retoma todos los conceptos de la clase detalladamente, haciendo mención a las condiciones institucionales y su incidencia en la TE, también menciona a las otras condiciones. "Cruza" las vertientes curriculares con la escuela "en concreto".			Aparece el sesgo de sentido en cuanto a las TE. "Atender a las trayectorias escolares es saber el real y diferente lugar de partida y el punto que se encuentra del recorrido cada estudiante".	
40		Recupera las 3 condiciones que combina FT y otros conceptos de la clase.	Formula preguntas desde el deber ser. Preguntas falsas ("¿Hay discontinuidad en las TE?"). Menciona la intervención de otro colega.	No parece haberse puesto el foco en las condiciones institucionales y su incidencia en las TE.	

Diálogos luego del 8 de mayo, fecha del primer encuentro sincrónico

Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
46		Breve punteo en el que recupera algunos aspectos de la clase.	Formula los aportes de la clase desde el deber ser de los grandes enunciados.		
38		Recupera algunos conceptos de la clase de FT.		Menciona las TE pero habla de las condiciones objetivas y subjetivas, no la incidencia de las institucionales. Más adelante menciona que las propuestas de la escuela conforman la trayectoria escolar. "Cómo las actividades presenciales y las remotas van conformando la trayectoria de cada estudiante siendo fundamental el compromiso y acompañamiento de la familia o adulto a cargo del estudiante para alcanzar los objetivos esperados, siempre con la mediación del docente, lo cual permite fortalecer el vínculo escuela-familia logrando así la continuidad del saber pedagógico".	Aspectos propios del nivel: relación con las familias.
42	Sí señala como consecuencia de lo trabajado, que organizará talleres con su equipo de docentes para habilitar que "todas podamos interrogarnos, evaluar lo trabajado y ver la necesidad de producir mejoras		Menciona el encuentro sincrónico como parte del deber ser ("muy rico", "me formulé interrogantes"). Las referencias a la clase también son planteadas desde este deber ser.		

36		Recupera algunas cuestiones de la clase de FT.	Formula preguntas que parecieran ya tener respuesta implícita, incluso que parecieran ser preexistentes a la clase: ¿Hemos avanzado en este año lo suficiente como para estar preparados para trabajar solo en virtualidad?		
54	Recupera ese entramado y toma lo aportado por la clase y por el encuentro, reponiendo algunos elementos comunes, en función de lo compartido en el sincrónico. Recupera algunos conceptos del texto destacando que lo allí planteado le resulta importante para analizar la coyuntura actual.			Aparecen mencionadas las familias como responsables de la continuidad y las TE, aunque destaca que hay que reforzar el vínculo escuela-familia. Preocupan y demandan mucho tiempo lxs estudiantes que no asisten a la escuela; lo trae como un común denominador de lxs distintxs directivxs. La escuela, por tanto, no puede garantizar la continuidad pedagógica (no pareciera volver a la escuela o a su posición de directivx el tema de la inasistencia como objeto de trabajo).	
	Menciona la clase de FT y el sincrónico. Recupera las tres condiciones y analiza que en cuanto a los agrupamientos en su escuela (y en las de otras colegas) no se había tenido en cuenta la posibilidad de armarlos conforme a otros criterios (el grado de conexión con la escuela, por ej., propuesto x FT). Pone el foco en las condiciones institucionales, en particular en las propuestas que se ofrecen desde la escuela.				

34	Describe cómo está organizado el régimen de concurrencia en su escuela y las diferencias que notan entre las salas que pueden asistir todos los días de aquellas que concurren días alternados.		Menciona lo valioso del intercambio producido en el encuentro sincrónico.		
45			Menciona la cuestión de la importancia del trabajo en equipo y refiere a los aportes de FT y de SN al respecto.	Recupera algunos conceptos de la clase de FT, con un notable desplazamiento de sentido donde las tres condiciones institucionales que ofrece la especialista son mencionadas como condiciones objetivas.	Primera mención al taller anterior.
48	Señala el impacto que produjeron las categorías en ella y las colegas que ofrece FT en su clase. En particular, lo de agrupamientos flexibles y criterios para la presencialidad y lo remoto. Señala como particularmente clarificador para ella y sus colegas el criterio: "intensificar en el aula lo que no es posible hacer con la misma comodidad a la distancia". Esta intervención también se encuentra teñida por el encuentro sincrónico, en particular citando a las otras colegas y a los puntos de coincidencia.				Referencia a las familias como sostenedoras de los procesos de aprendizaje de las y los niñas y niños

Intervención de la tutora: Se agradecen los aportes, se describen los elementos conceptuales que se trajeron en el intercambio del foro y destaca que “hubiese sido interesante pensar analíticamente los aportes del Taller y reconocerlos en las distintas realidades de cada escuela”. Menciona que esto será objeto del próximo hilo: “Pensando en la propia experiencia, resonancia de la propuesta”

Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
39	Recupera algunos conceptos de la clase de FT y señala que no logra ver de qué manera la gradualidad estaría alterada en el nivel. Trae las condiciones con sus variables y las va “pasando” por las decisiones que tomaron en su escuela. Destaca el criterio: “intensificar en el aula, lo que no es posible hacer con la misma comodidad a la distancia”.			Menciona que el aporte de la perspectiva de TE es el de la consideración de las condiciones institucionales, pero al explicar esto solo menciona las objetivas y subjetivas.	

Diálogos luego del 18 de mayo, fecha de la conferencia en vivo de Flavia Terigi					
Cursante	Movimientos de pensamiento	Resumen del texto sin referencia puntual a las categorías para pensar la coyuntura o al trabajo del directivo	Oficio de cursante (grandes enunciados, el deber ser, la apelación a preguntas que no son tales, pues contienen ya una respuesta supuesta)	Desplazamientos de sentido sobre TE	Observaciones
52	Recupera las tres condiciones de la clase de FT y describe desde ellas las decisiones que han tomado en su institución.				
53	Recupera algunos de los aportes de la clase destacando que estos le sirvieron para repensar las decisiones asumidas institucionalmente, para poner en palabras y volver a mirar lo que habían decidido institucionalmente. "El ir escuchándola me generó la sensación de ir ovillando un hilo de muchas ideas que tenía en mi memoria sobre el andar institucional, en tiempos de pandemia". Plantea de manera explícita cómo esta revisión le permite repensar el trabajo con su equipo de docentes.				

