



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Materiales educativos en manos de docentes: cambios y permanencias en las prácticas
de enseñanza en nivel primario durante la pandemia de COVID-19

María Paula Anchepe

Directora: Dra. Nancy Romero

Buenos Aires, agosto de 2021

AGRADECIMIENTOS

A Hernán, por acompañar. A Jacinta, Ignacio, Itatí, Joaquín y Magdalena, por entender (a pesar de su tierna edad).

A Nancy Romero, por no soltarme, por enseñarme a mirar y también por confiar. Por compartirme su saber y por su infinita paciencia.

A Ángela Aisenstein, porque desde el inicio me dio la oportunidad a pesar de tener todos los pronósticos en contra.

A María, compañera de ruta. Un camino tan arduo no puede ser transitado en soledad. Gracias por dejar entrelazar nuestros pensamientos y palabras a pesar de la distancia.

A mi familia, por alentar y sobre todo a mi madre de la que aprendí que nunca hay que dejar de aprender. A Ana, por compartir caminos personales y profesionales.

A Micaela, por sostener. A Sofi y Rosario, por cuidar lo más valioso mientras yo escribía.

A mis colegas, porque en el reflejo de los pares se modelan las prácticas y junto a ellos crecí en la hermosa profesión de educar. Este bagaje en el que se conjugan ellos y yo, fue mi brújula en todo momento.

A mis estudiantes, eternos inspiradores de todo.

A los maestros que brindaron su tiempo y su arte para esta investigación, porque gracias a ellos sigo creyendo en la escuela.

A la Fundación Bunge y Born que hizo posible este trabajo por medio de la beca que me fuera otorgada, sin la cual no podría haber solventado mis estudios.

Gracias a la Universidad de San Andrés de la cual me siento plenamente orgullosa: soy consciente del privilegio que supone haber sido estudiante allí.

A todos ellos, mi más profundo agradecimiento.

ÍNDICE

RESUMEN	v
CAPÍTULO 1	1
INTRODUCCIÓN	1
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	1
2. ANTECEDENTES	8
2.1 Investigaciones referidas a la selección y uso de los materiales educativos	8
2.2 Investigaciones referidas a los materiales digitales	10
2.3 Investigaciones referidas a materiales educativos en relación con las disciplinas escolares	11
2.4 Investigaciones referidas al desarrollo profesional docente	15
3. MARCO TEÓRICO	15
3.1 La cultura escolar y las disciplinas escolares	15
3.2 Prácticas escolares	17
3.3 Materiales educativos	20
4. MARCO METODOLÓGICO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	22
4.1 Descripción del contexto	22
4.2 Justificación de la metodología	23
4.3 Técnica de entrevistas en profundidad	25
4.4 Estructura de la tesis	29
CAPÍTULO 2	32
LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	32
2.1 LOS MATERIALES EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES	36
2.1.1 Materiales como apoyo para el docente	36
2.1.2 Materiales como mediadores para los estudiantes	39
2.2 LOS MATERIALES EN LA FASE DE DISEÑO DE LA ENSEÑANZA	42
2.2.1 La caja de Pandora	43
2.2.2 Modos de acceso	52
2.2.3 Estrategias de selección	57
2.3 LOS MATERIALES EN LA CLASE	67
2.3.1 Los materiales en el aula “presencial”	67
2.3.2 Los materiales en el aula “fuera del aula”	71
CAPÍTULO 3	81
LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	81
3.1 LA CONFIGURACIÓN DE LA LENGUA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	82
3.1.1 De la lectura y la escritura a la Lengua como disciplina escolar	83
3.1.2 La Lengua como disciplina escolar en el currículum argentino	86

3.2 USOS DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LENGUA.....	89
3.2.1 Materiales para motivar, atender, conectar y auxiliar	90
3.2.2 Los materiales educativos en la enseñanza de la Lengua.....	96
3.3 CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA	102
3.3.1 De los documentos a las aulas	103
3.3.2 Las promesas de la tecnología	107
CAPÍTULO 4.....	111
EL USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS Y LOS SABERES DOCENTES	111
4.1 EL CAPITAL HUMANO Y LA UTILIZACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	112
4.1.1 Noveles y experimentados en contacto con los materiales educativos.....	114
4.1.2 Entre la capacitación y el tutorial	116
4.2 EL CAPITAL SOCIAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS.....	119
4.2.1 “Me encierro y no «jodo» a nadie”: de la soledad del docente al saber colectivo	120
4.2.2 “Hay una «bajada» institucional”: ¿imposición o autonomía?.....	124
4.2.3 “La última palabra la tiene el directivo”	125
4.3 EL CAPITAL DECISORIO: MATERIALES EDUCATIVOS EN ESCENA.....	128
4.3.1 ¿Qué decisiones toman los docentes con los materiales educativos?.....	129
4.3.2 Entre la incertidumbre y la seguridad	133
4.3.3 Los matices de la autonomía profesional	138
CONCLUSIONES	141
5.1 SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ACCESO, SELECCIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS	141
5.2 SOBRE LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES.....	144
5.3 SOBRE LOS SABERES Y HABILIDADES DOCENTES PUESTOS EN JUEGO EN ESTAS PRÁCTICAS	145
ANEXO I.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

RESUMEN

Esta tesis analiza los cambios y permanencias en el uso de materiales educativos en las prácticas de enseñanza durante la pandemia de COVID-19. Consideramos para esto la abundancia de materiales educativos de diverso tipo, de los cuales disponen los docentes para la organización de la enseñanza: materiales impresos, digitales, manipulativos, audiovisuales, etc. Su protagonismo poco se puede discutir y cobran aún mayor relevancia en el contexto de la pandemia de COVID-19 por la cual se decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio que llevó a la cancelación total del dictado de clases presenciales durante casi todo el ciclo lectivo 2020 en todos los niveles de enseñanza. Como respuesta a esta situación inédita, nuevos materiales fueron elaborados y los medios digitales se convirtieron en los canales de comunicación que suplían las múltiples ausencias.

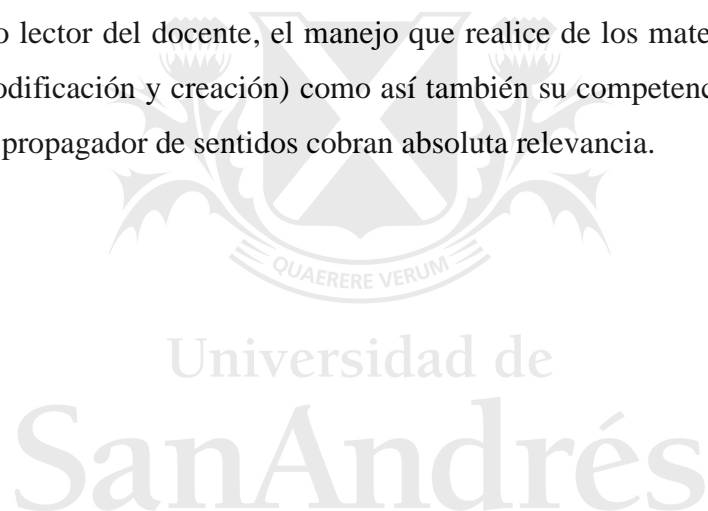
En este marco la investigación se propuso analizar el uso que los docentes hacen de los materiales educativos, el aporte de esta interacción a la configuración de disciplinas escolares y, mediante esto, la necesaria definición de las prácticas docentes en contextos cambiantes, como el de 2020, para desarrollar su capital profesional. Para lograrlo se identificaron las prácticas de búsqueda, selección y uso de los materiales educativos, se analizó el lugar de estos materiales en la configuración de las disciplinas escolares (específicamente en el área de Lengua) y se puso en relación de análisis la manipulación de dichos materiales por parte de los docentes con los saberes y habilidades puestos en juego.

Para alcanzar estos objetivos se entrevistó a 19 docentes del segundo ciclo del nivel primario en la provincia de Salta. Las entrevistas en profundidad se realizaron en el período de confinamiento por lo cual la modalidad de realización fue virtual. Los docentes entrevistados se desempeñaban en ambos tipos de gestión, tanto privada como estatal y tenían diversos años de antigüedad en sus cargos. Se conformaron tres grupos de docentes de acuerdo con la extensión de sus trayectorias: docentes noveles, de 7 años de ejercicio o más y de más de 15 años en la profesión. La técnica de entrevista fue escogida para hacer visible mediante el discurso de los docentes, aquel saber hacer cotidiano, tácito e invisible, para que luego a la luz de los autores, pueda ser articulado con las teorías y así poder interpretar los modos en los que llevan adelante las prácticas cotidianas.

Como resultado de esta investigación podemos concluir que los docentes generan su propio reservorio de materiales educativos, fruto de la gestión que hacen de estos

recursos. Asimismo, con motivo de la pandemia destacamos la vuelta al material manipulativo sensorio, la persistencia del libro de texto y la subutilización de los materiales digitales en sus múltiples posibilidades. Además, pudimos detectar que los materiales educativos durante las clases virtuales con motivo de la pandemia de COVID-19 fueron utilizados como lazos afectivos y emocionales aparte de mediar saberes disciplinares. Los contenidos se difuminaron y, aunque presentes, la conexión emocional pasó a primer plano acompañada de lo que se denominaron contenidos prioritarios. En el caso de la disciplina escolar Lengua, sus contenidos prioritarios fueron, como hace muchos años en el inicio de la configuración de la disciplina, la lectura y la escritura.

Este trabajo de investigación hace su aporte en un contexto en el cual la densidad y multiplicidad de materiales educativos invitan a los docentes a alcanzar un nivel de desarrollo profesional que les permita instrumentarlos en sus prácticas de aula. En este sentido el hábito lector del docente, el manejo que realice de los materiales (adopción, adaptación o modificación y creación) como así también su competencia como curador de contenidos y propagador de sentidos cobran absoluta relevancia.



CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Una mirada al interior de las aulas nos permite apreciar la importancia de los materiales educativos en las prácticas docentes. Su protagonismo se evidencia en la vida cotidiana de las escuelas y es difícil imaginar una situación educativa en la que no estén presentes. En la tríada docente - saber - aprendiz identificamos con facilidad su presencia ya sea mediante libros, fotocopias, láminas, o incluso, tácitamente, en las fuentes utilizadas para preparar las clases, aunque no entren en contacto con los estudiantes en el aula. Los materiales abundan en las escuelas. Basta con observar armarios docentes abarrotados de libros de textos, visitas de los promotores de editoriales o bibliotecas colmadas de materiales enviados por las políticas curriculares de los ministerios de educación nacional y provinciales. Las revistas educativas, muy populares entre los docentes, forman parte también de estas colecciones y son utilizadas comúnmente por sus propuestas para efemérides, sus fotocopiables y las láminas de aula. Pero ya no basta con la mirada al interior de las instituciones para inventariar materiales, porque ahora circulan por las redes sociales, por los celulares entre grupos de docentes y se buscan en internet en plataformas específicas. ¿Podríamos imaginar un aula, presencial o virtual, en la que estos recursos no fueran protagónicos?

Esta pregunta adquiere relevancia en un contexto histórico mundial sin precedentes en el que se puso en jaque a la escuela, a su metodología, a su eficacia, y junto a ella al mismo docente en su rol. En el contexto sanitario causado por la pandemia de COVID-19 el gobierno nacional en acuerdo con los gobiernos provinciales optó por trocar la presencialidad por virtualidad y el ensamblaje estable de las aulas se esfumó de un día para otro¹. Los docentes se vieron sin su pizarrón y sus láminas, sin sus materiales para

¹ En diciembre de 2019 se notificaron numerosos casos de neumonía en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei, China. En los inicios de 2020 la OMS informó de este brote epidémico que rápidamente comenzó a dispersarse por el mundo entero. El 11 de marzo se declaró que la nueva enfermedad causada por el COVID-19 podía ser considerada una pandemia debido a la rapidez con la que se propagó internacionalmente y por la cantidad de contagiados. Ante esta situación, el Presidente de la Nación Argentina en acuerdo general de ministros estableció mediante el decreto 297/2020

practicar el conteo o realizar experimentos, sin poder acercarse a cada uno y señalar allí donde se estaba leyendo. No estaban presentes ni los cuerpos ni las paredes de las aulas, y de nada servía ensayar una continuidad basada en el “como si”. Los simulacros debían dejar lugar a enfoques flexibles que permitieran seguir educando (Arias, M. E.; Botta, M.; Campetella, D.; Carrasco, M. L.; Carriego, C.; Lenzi, A.; Narodowski, M.; Pereiro, E. y Romero, G., 2020). Esto ocurrió “en un contexto de gran desigualdad donde la demanda por cualquier iniciativa enfocada en proteger las trayectorias educativas se ve afectada por las características de los hogares y los estudiantes” (BID, 2020: 10). Quienes pudieron acceder a las clases virtuales que se organizaron desde las instituciones educativas tuvieron experiencias y aprendizajes muy distintos de aquellos que, sin conectividad, sólo accedieron a las cartillas elaboradas por los ministerios de educación nacional y provinciales y los manuales que habían sido entregados a cada familia apenas iniciado el aislamiento social preventivo y obligatorio (en adelante ASPO). ¿Eran suficientes las cartillas y los manuales? ¿Podía un material reemplazar la tarea docente de tal forma que, aunque ausente aquel, ocurrieran los aprendizajes con el solo hecho de indicar en qué página trabajar? ¿El solo contacto con el material podía garantizar aprendizajes? ¿Eran los padres quienes reemplazaban a los docentes en su utilización? Y si el docente podía ser reemplazado por los padres para el uso de los materiales educativos, ¿en dónde se ubicaba el rol del docente?

Planteos como éstos se hicieron a lo largo del último tiempo en el cual el sistema educativo, al desnudo, se vio interpelado por la comunidad misma que reclamaba para sus niños aprendizajes que, en algunos casos, no ocurrieron, como demuestran las primeras investigaciones realizadas (UNICEF, 2020; Tuñón y Poy, 2020).

Tanto para los docentes como para las familias, los materiales educativos constituyen una parte esencial de la educación. La elección de un libro de texto o de un video para iniciar la clase puede parecer una decisión algo simple o arbitraria. Sin embargo, todo lo que está por detrás de su selección reúne una importante conjunción de factores. La elección de tal o cual material supone un docente que lo buscó en sus fuentes de acceso y

el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) desde el 20 de marzo al 31, por lo cual las personas debían permanecer en sus domicilios, abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y de desplazarse por la vía pública. En sintonía con esto, el Ministro de educación resolvió “la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo” (Ministerio de Educación, Res. 108/2020). Dicha suspensión se extendió finalmente a lo largo de todo el ciclo lectivo 2020 y cada jurisdicción, evaluando su riesgo epidemiológico, organizó la vuelta a clases en diferentes formatos.

que lo seleccionó como el más adecuado de acuerdo con ciertas valoraciones luego de un análisis profundo. Estos criterios son diferentes en cada docente y pueden relacionarse con aspectos ideológicos, pedagógicos, didácticos o incluso físicos del recurso adoptado. También para las familias el material es parte esencial del aprendizaje porque representa en muchos casos, un eje, una secuencia de lo que los niños deben aprender. Tanto para acompañar la continuidad de los aprendizajes durante la virtualidad como para saber “qué están viendo” durante la presencialidad, los materiales educativos constituyen una guía para las familias, una pista de lo que hay dentro de esa “caja negra” que es para ellos la escuela. Indudablemente, la circulación de diversos materiales educativos en las escuelas está presente y asume una fuerza superlativa en una sociedad en la que se multiplican las fuentes de información y se facilita cada vez más su disponibilidad.

Esto encierra un complejo entramado de variedad de autores y de intenciones también, porque probablemente los propósitos que impulsan a los promotores editoriales para lograr que un docente adopte los libros que le ofrece no sean los mismos que llevan a los ministerios de educación nacional y provinciales a distribuir gratuitamente manuales a las escuelas de gestión estatal o a elaborar cuadernillos de actividades para los estudiantes². ¿Qué vienen a hacer estos agentes a las aulas y cómo se posiciona el docente frente a estas situaciones? ¿Podríamos reducir la figura docente a la de un aplicador de materiales que vienen preelaborados por externos? ¿Qué tarea corresponde al rol del docente en este contexto? ¿Cómo acceden los docentes a los materiales que utilizan? ¿Dónde los buscan? ¿Con qué criterios los seleccionan? Y una vez elegidos, ¿cómo los usan en las aulas? ¿Cómo los presentan a sus estudiantes? ¿Los adoptan o los adaptan, los modifican, los secuencian? ¿Qué hay por detrás de la elaboración de carpetas didácticas y programaciones tan celosamente guardados por docentes? ¿Dónde aprenden los docentes a hacer uso de los materiales educativos? ¿Por qué se ofrecen tantos recursos altamente

² La provisión de materiales como definición de política educativa tiene larga data en nuestro país. Desde la creación del Estado Nacional la Argentina intervino en la enseñanza de diferentes formas. En los inicios del sistema educativo nacional mediante políticas de regulación de los textos escolares y desde 1983 en adelante, con la intervención del Estado en la compra y distribución de los libros escolares. Las reformas educativas de los 90 impulsaron las líneas de provisión de materiales, principalmente de libros de texto, financiadas por organismos internacionales de crédito. Ejemplos de estas políticas son el Plan Social Educativo (1993-1999) y el Programa Global de Adquisición de Libros (2004-2006) por los cuales se distribuyeron materiales para primaria y secundaria. Más recientemente, en el año 2013 se realizó una compra importante de libros de textos y obras literarias. Sin embargo, en nuestro país, las adquisiciones de libros no tienen una periodicidad establecida, sino que obedecen a la gestión del gobierno de turno (Finnegan, F y Serulnikov, A., 2016: 10-12) Por otra parte, surgieron distintos Planes Nacionales de Lectura que fueron reeditándose a lo largo de los años con diversas características (200-2001; 2003-2007; 2008-2015; 2017-2019 y 2016-2021) que en algunas ocasiones incluyeron, entre otras acciones, la distribución de libros (Mihal, I.; Paparella, C. y Cardini, A., 2020: 10-15). Específicamente en la jurisdicción que nos atañe, podemos encontrar el Plan Provincial de Lectura de Salta (ver en <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/recursos/plan-de-lectura>).

procesados y pautados para el docente? ¿Los docentes buscan ese tipo de materiales como soluciones? ¿Esta realidad podría afectar a la profesionalización docente? La discusión, de muchos años ya, sigue vigente a pesar del paso del tiempo. Martínez Bonafé (2008) considera que el libro de texto al ser un producto histórico reproduce la selección cultural de un determinado grupo social y ejerce una función de control de lo curricular bajo el pretexto de una supuesta facilitación de la tarea docente. El autor afirma que la política de gratuidad de los libros escolares “refuerza la homogeneización, dificulta la posibilidad de alternativas, y acentúa la omnipresencia del texto escolar en la presentación y en la realización del currículum” (p.18). Políticas como éstas, dice el autor, refuerzan la hegemonía del texto y no dan lugar a la elaboración de los propios materiales. Por su parte, Apple (1991) también considera que los libros de texto son objetos producidos por personas reales con intereses reales y que “es ingenuo considerar el currículum escolar como un conocimiento neutro. Lo que se considera conocimiento legítimo es, por el contrario, el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables” (p. 110). Esta cuestión referida a los autores de los recursos, ya sean libros de textos, contenidos digitales u otros, resulta relevante ya que la mayor parte de las veces son elaborados por agentes externos a las escuelas como las editoriales, empresas, el Ministerio de Educación, etc. Es decir que el diseño de los materiales educativos para ser aplicados en las aulas ocurre fuera de ellas y, generalmente, sin la participación de los docentes. Esta realidad atrajo muchas críticas de autores que afirman que la situación afecta al profesionalismo mismo de los docentes ya que otros se apropiarían en parte de su función al separar la planificación de la implementación. Se redobla el interrogante: ¿esto transforma al docente en un mero aplicador o a pesar de ello sigue ejerciendo su autoridad profesional? El problema de la autoría se reviste de una mayor relevancia cuando pensamos en la facilidad de acceso que brindan las tecnologías. Los reservorios de materiales han crecido de forma superlativa y esto hace más compleja la situación. Se suman como autores los docentes que comparten su labor en las redes sociales, páginas *web* y *blogs*. También los materiales gratuitos elaborados por los ministerios nacionales y provinciales para paliar la falta de acceso a bienes culturales durante la pandemia. Asimismo, encontramos otras entidades tales como museos, bibliotecas, organizaciones e instituciones de distinto tipo, como empresas editoriales de materiales impresos, reservorios de materiales digitales, plataformas de aprendizaje, etc. A lo cual se agregan los materiales anónimos que arrojan como resultado los motores de

búsqueda cuando un docente explora la *web*. ¿Cuál es el rol del docente en este entorno en donde la información crece y los accesos se democratizan?

En esta tesis se indaga del uso de los materiales educativos en las prácticas de enseñanza sustentada en la perspectiva teórica de la cultura escolar desde la cual cobra importancia, entre otros, los sentidos de la materialidad escolar:

(...) las relaciones escolares están mediadas por objetos, y que hay una dimensión material de la vida cotidiana escolar que a la vez que es un ápice visible de todos los procesos escolares (lo que supone que mediante los objetos es posible conocer la cultura escolar), también los constituye (lo que supone que la cultura escolar se define en gran medida a partir de los objetos). (Brailovsky, 2010: 43).

La consideración de los materiales educativos implica trascender la cuestión de los contenidos y proyectar las posibilidades del objeto escolar hacia lo más propositivo de la escuela, hacia los objetivos de enseñanza.

La identificación, clasificación y organización de estos objetivos o estas finalidades constituye una de las labores de la historia de las disciplinas escolares. En las diferentes épocas han surgido objetivos de todo orden, y aun cuando no todos ocupaban el mismo lugar entre las urgencias de la sociedad en ese momento, sí eran todos igual de imperativos. (Chervel, 1991: 71 y 72).

Este clarificador aporte de Chervel (1991) nos invita a indagar cómo mediante el uso de los materiales educativos son configuradas las disciplinas escolares a lo largo del tiempo y cómo en este nuevo escenario que se plantea por la pandemia de COVID-19 se entrelazan los materiales, las disciplinas en los nuevos contextos de virtualidad y la sociedad en tiempos de pandemia. ¿Cómo observar todo esto? Creemos que una buena elección es la mirada sobre las prácticas de enseñanza ya que mediante el hacer cotidiano de los docentes se conforman las disciplinas escolares.

Las prácticas docentes en cuanto tales no dejan registros, por esto resulta imprescindible el análisis de la materialidad escolar para estudiarlas. “Tomados en su materialidad, estos objetos no solamente favorecen la percepción de los contenidos enseñados, si no que sobre todo suscitan el entendimiento del conjunto de quehaceres activados en el interior de la escuela” (Vidal, 2007: 30).

Si se ha podido atribuir a la función educativa de la escuela un papel «estructurante» en la historia de la enseñanza, es a causa de una propiedad de las disciplinas escolares. El docente frente a esta situación aparece como un agente fundamental de la cultura escolar, porque él eligiendo sus recursos, transformándolos e incluso, creándolos participa de la

producción de disciplinas escolares, ya no como una adaptación del conocimiento científico al escolar sino como algo nuevo, generado en su interior.

En este proceso de elaboración disciplinaria, tiende en efecto a elaborar algo «enseñable». Al intervenir de esta manera en el ámbito de la cultura, la literatura, la gramática y el concepto, lo que hace la escuela es desempeñar un papel eminentemente activo y creativo, que sólo la historia de las disciplinas escolares estará en condiciones de poner de manifiesto. (Chervel, 1991:86).

Pero este proceso creativo no estuvo solo en manos del docente en la particular situación atravesada durante el ASPO, se presentaron por parte del Ministerio de Educación Nacional y por los Ministerios de Educación provinciales una serie de soluciones. Artopoulos (2020) las clasifica en tres niveles: el primero de ellos referido a contenidos de radio y televisión, el segundo mediante el desarrollo de portales web educativos y finalmente las plataformas educativas que comúnmente se confunden con los anteriores pero, en realidad, son mucho más sofisticadas y pueden ser de uso general (*Google Classroom, Moodle, Edmodo*, etc.), de videoconferencias (*Zoom, Google Meet, Skype*, etc.), de colaboración de equipos o de uso específico (*Kahoot, Padlet*, o repositorios de objetos educativos como *YouTube, Spotify*, etc.)³. La situación atravesada durante la pandemia replanteó al docente su elección en cuanto a materiales educativos y metodologías y desestabilizó las certezas que tenía acerca de su rol y la validez del conocimiento escolar. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje no podían desarrollarse con los mismos materiales escolares utilizados con anterioridad. ¿De qué manera estructurarían estos nuevos materiales las disciplinas escolares? ¿Fueron efectivamente utilizados nuevos materiales durante la pandemia? ¿Estos nuevos

³ En el caso particular de la Argentina, el Ministerio de Educación Nacional creó un portal educativo denominado “Seguimos Educando” y que funciona dentro del sitio Educ.ar. (Ver en <https://www.educ.ar/recursos/150936/seguimos-educando>). “Seguimos Educando” cuenta con materiales para distintos niveles educativos y orientaciones para docentes de tipo didácticas y sanitarias. Además, se encuentra disponible una Biblioteca Digital que cuenta con gran cantidad de *e-books* para leer en línea u *offline*. Ver en <https://www.bidi.la/> (Artopoulos, 2020). Asimismo, se crearon contenidos televisivos distribuidos en 14 horas diarias en los canales de la Televisión Pública, Paka Paka y canal Encuentro. También contenidos transmitidos durante 7 horas por radio Nacional. En ambos casos las transmisiones fueron repetidas por canales y radios locales (Cardini, A., Bergamaschi, A., D’Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A., 2020). Finalmente se elaboraron también materiales impresos, también, llamados “Seguimos Educando”, para distribuir entre quienes no podían acceder a otro tipo de recursos. Estos materiales consistían en cuadernillos que en muchos casos fueron complementados con otros elaborados en las jurisdicciones. El Estado argentino ha generado, además, una plataforma educativa denominada Juana Manso. “Juana Manso es un plan federal diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación que tiene por objeto promover, acompañar y brindar los medios para el uso de tecnologías en el sistema educativo argentino tanto en el corto y mediano plazo —para su uso en contextos de aislamiento parcial o total— como para largo plazo —en situaciones de presencialidad para optimizar la enseñanza, incorporar prácticas innovadoras y enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento—. Se propone poner la tecnología al servicio de una educación inclusiva y de calidad, y para ello aborda las tres dimensiones de la brecha digital: acceso, uso y apropiación”. (Ver en <https://juanamanso.edu.ar/inicio>). En el caso de **Salta**, por ejemplo, se diseñó un portal educativo llamado “Mi escuela” que se enlaza al portal nacional y a otros recursos de la *web*. (Ver en <http://miescuela.edusalta.gov.ar/>). Por otra parte, también, se elaboraron cuadernillos locales llamados “Salta Aprende en Casa”.

materiales se insertaban en esquemas didácticos convencionales o en nuevas formas de enseñar?

Habiendo profundizado en las maneras en las que el docente hace uso de los materiales educativos y en la interacción entre éstos y las disciplinas escolares como elementos de la cultura escolar, dirigimos la mirada a lo que esto significa en términos de desarrollo de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) para los docentes. Analizamos el uso de los materiales educativos con todo lo que implica (búsqueda, selección, adaptación, creación, combinación, puesta en escena y reflexión) en relación con los saberes docentes, ya que en este aspecto estaría comprendida no sólo la experticia individual para hacerlo, sino también el compromiso, la interacción con colegas y la capacidad para hacer juicios discrecionales que orienten las prácticas.

En síntesis, desde la perspectiva teórica de la cultura escolar esta tesis analiza el uso que los docentes hacen de los materiales educativos, el aporte de esta interacción a la configuración de las disciplinas escolares y, mediante esto, la necesaria definición de las prácticas de enseñanza en contextos cambiantes, como el ocurrido durante 2020, para desarrollar su capital profesional. Creemos que la relación que existe entre los materiales educativos y los docentes en cuanto a las maneras de utilizarlos impacta en la configuración de las disciplinas escolares y que esto posiciona al docente como hacedor de cultura escolar.

El propósito de la investigación es analizar el uso de los materiales educativos por parte de los docentes de Lengua de segundo ciclo del nivel primario en relación con el diseño e implementación de las propuestas de aula presenciales y virtuales y con los saberes y habilidades docentes puestos en juego.

Los objetivos específicos que se plantean para ello son:

- Identificar y analizar las prácticas de búsqueda, selección y uso de materiales educativos que los docentes realizan al momento de diseñar e implementar sus propuestas de enseñanza.
- Analizar el lugar de los materiales educativos en la configuración de la enseñanza de Lengua como disciplina escolar.
- Poner en relación de análisis la manipulación de los materiales por parte de los docentes con los saberes y habilidades puestos en juego.

Esperamos que este trabajo aporte a la línea de investigación que considera a la escuela como un espacio de producción de saberes y que profundiza el estudio acerca de la materialidad escolar. Nos apoyamos en el terreno ganado por otras investigaciones que ahondaron en la cuestión de los materiales educativos poniendo el foco en las atribuciones de sentido de los docentes acerca de éstos (Buletti, 2019; Carnevale, 2020; Romero, 2011, 2016). Partimos de aquel trabajo que afirma:

Si los libros constituyen una estrategia de editoriales y especialistas, los usos tácticos de los libros y otros materiales por parte de los docentes se convierten en nuevas estrategias. Las prácticas docentes son dispositivos didácticos que recrean el conocimiento escolar y que superan modelos prescriptivos. Por lo tanto, los docentes son prácticos que se mueven entre las posibilidades y limitaciones de las prácticas pedagógicas de donde se sigue una pluralidad de actuaciones y distintas formas de producir cultura. (Romero, 2011: 115).

Esta mirada reviste de importancia las prácticas de enseñanza en un escenario en el que sobreabundan los materiales educativos de diversos formatos, fuentes y autores y, frente a consideraciones que reducen al docente a un mero aplicador, o que alientan falsas esperanzas en el uso de las tecnologías al creer que todo lo pueden o que por sí mismas bastan para conducir los aprendizajes. Creemos que revisar el rol activo del docente colabora con la reflexión en torno a su protagonismo como hacedor de las disciplinas escolares (Chervel, 1991). Nos ubicamos en una concepción que considera al docente como propagador de sentidos mediante sus prácticas y como hacedor de la cultura escolar.

2. ANTECEDENTES

Presentamos una mirada global de las últimas investigaciones relacionadas al tema que nos convoca. A fin de poder realizar esta exposición con claridad agrupamos las fuentes de acuerdo con sus aportes sustantivos en orden a la utilidad que tienen para esta investigación.

2.1 Investigaciones referidas a la selección y uso de los materiales educativos

Primeramente, encontramos una serie de investigaciones referidas a la selección de materiales educativos los cuales reciben diferentes denominaciones: *medios, materiales, recursos*; y modificadores: *didácticos, educativos, curriculares, pedagógicos*. Esto tornó desafiante la recopilación de hallazgos pertinentes.

Los protocolos de análisis de materiales educativos fueron evolucionando a lo largo de los años porque ahora también incluyen la selección de materiales digitales. En el caso de Cepeda (2017) se propone la elaboración de grillas de evaluación de los materiales en orden a su valoración. Esta investigación no posa su mirada sobre aspectos referidos a los contenidos sino sobre aquellos que tienen que ver con el material como mediador de la enseñanza. Así, propone un análisis exhaustivo de diversos aspectos físicos, didácticos, pedagógicos, etc. Esta grilla está ampliamente detallada y desglosa en todos sus aspectos a los materiales incluyendo cuestiones de maquetación, enfoque pedagógico, atención a la diversidad, entre otros.

Por otra parte, en su investigación, Calcina Tito (2018) realiza una investigación acerca de la utilización de materiales en sesiones de aprendizaje de matemática y concluye en la necesidad de fortalecimiento de las capacidades de los docentes para integrar a sus propuestas los materiales educativos que ya saben que impacta en el aprendizaje pero que no siempre los incluyen de manera efectiva. El autor también menciona la necesidad de ejercitar la capacidad de consensuar en equipo la elección de materiales.

Otras investigaciones abogan por la exclusión de materiales preelaborados. Los autores señalan que los materiales educativos, al ser diseñados por agentes externos a lo que sucede en las aulas, en muchos casos no contemplan las particularidades del contexto o del grupo de estudiantes a los que están destinados. En este sentido, San Nicolás Santos, y Bethencourt Aguilar (2019) observan en su investigación que los materiales didácticos digitales, de los que muchas veces ignoramos su autor, no siempre se adecuan al contexto en el que serán aplicados y a los estudiantes que los utilizarán. Por esta razón proponen que es hora de que el docente genere sus propios recursos. Explican que “los profesionales han de tener competencias y habilidades para el diseño de materiales, para el uso de aplicaciones y herramientas que permiten un formato abierto y libre, habilidades para detectar y curar contenidos (...)” (p. 106). Aparece aquí la curación de contenidos como una competencia insoslayable para el docente del siglo XXI.

Otra vertiente de investigaciones se inclina por explorar los usos de los materiales didácticos, pero no desde las competencias docentes sino desde los resultados de aprendizaje. Esta mirada escapa a nuestro objeto de estudio, pero consideramos que es importante subrayar que es un ámbito poblado de investigaciones, en el que se vinculan la utilización de ciertos materiales con determinados resultados de aprendizaje de los

estudiantes. Por ejemplo, Camacho (2013) investiga el uso del libro digital en las aulas a través de grabaciones de las clases. En su trabajo concluye que el uso de este recurso pone al docente a un costado, y que dejando de ser el protagonista permite a sus estudiantes aprender individual y colaborativamente. Asimismo, detecta que conlleva una nueva forma de leer que resulta atractiva a los estudiantes. Otro ejemplo es el del trabajo de Prats I. Fernández y Ojando Ponds (2015) quienes analizan la implementación de un material didáctico digital referido a la ortografía y concluyen que la utilización de materiales digitales redundante en mejoras en el rendimiento debido a que lo atractivo de este tipo de recursos permite que los estudiantes realicen muchos más ejercicios y actividades de los que suelen hacer.

Una investigación referida al uso de libro de texto en el área de Ciencias Sociales rescata el valor de este material por fuera del aula. En esta investigación afirman que “las funciones por excelencia del texto en la casa son las de ser material de escritura y lectura, y como material de importancia en la fase instruccional de resolución de tareas y de refuerzo” (Gómez Mendoza, Alzate Piedrahíta, Arbeláez Gómez, Romero Loaiza y Gallón, 2015: 100). Esta mirada resulta diferente a la que reduce al libro de texto a un aparato de control de las prácticas docentes y se reviste de significado en el contexto de la pandemia en el cual el único recurso del que disponían los estudiantes era ese. En muchos casos el manual era el único material de lectura disponible en el hogar y el más fácil de manejar por los familiares por su formato conocido.

Como aporte final en esta línea destacamos el trabajo de Bruillard (2019) quien reflexiona acerca de la oposición entre el papel y lo digital concluyendo que no es productivo enfocarse en una oposición entre ambos ya que los docentes combinan estas tecnologías.

2.2 Investigaciones referidas a los materiales digitales

Investigaciones concernientes a materiales las hay en todos los ámbitos hasta ahora citados: selección, análisis de contenidos, efectividad de su uso, etc. Sin embargo, apartamos aquí las que aluden a estos materiales en particular de acuerdo con la estructura específica que los constituye. Área Moreira (2019) presentó una detallada y muy completa guía de elaboración de materiales didácticos digitales (MDD) destinada a docentes,

directivos y equipos de gestión y familias. Este autor ya había presentado aportes referidos a los MDD, cuando en 2017 presenta un trabajo en el que reflexiona acerca de lo corto que es el período dominado por la imprenta (entre fines del Renacimiento y principios del siglo XXI) y de lo largo que es el período en el cual la imprenta no dominaba la comunicación. A este lapso lo llama “el paréntesis Gutenberg” y con él se refiere al período de hegemonía de la cultura impresa. En la etapa anterior a la aparición de la imprenta y después del comienzo del siglo XXI las formas de comunicación son orales y visuales. Actualmente con la expansión de los lenguajes audiovisuales y de las redes sociales lo icónico recupera su centralidad. Por esta razón el autor plantea la verdadera necesidad del MDD no como innovación sino como reflejo de un cambio de paradigma pedagógico. Aclara que “la reinención deber ser más profunda, radical y pedagógicamente innovadora” (Área Moreira, 2017: 23) y no debe consistir en un superficial cambio de soporte.

Finalmente, Rodríguez, Gómez, Suelves y Rodríguez (2020) evaluaron los materiales didácticos digitales elaborados durante la pandemia por coronavirus. En esta investigación demuestran que la mayor parte de los materiales diseñados son técnicamente muy simples (PDF, presentaciones en Power Point y videos explicativos son los que más abundan). A partir de esto concluye algo que fue constatado en otras investigaciones: los MDD elaborados no explotan al máximo sus posibilidades en cuanto tales. Los autores afirman la necesidad de contar con más apoyo para la creación de este tipo de materiales y de priorizar los emergentes para aprovechar al máximo las potencialidades educativas del momento vivido. Los MDD son en general de organización disciplinar, de hecho, las plataformas educativas suelen organizarlos en áreas disciplinares, siendo la interdisciplinariedad aún una gran ausente (Cepeda Romero, O., Gallardo Fernández, I. M. y Rodríguez Rodríguez, J.: 2017). Asimismo, los autores critican que los MDD no son elaborados en forma cooperativa y que no aprovechan al máximo las posibilidades de ser digital en cuanto a su interactividad y gratuidad.

2.3 Investigaciones referidas a materiales educativos en relación con las disciplinas escolares

Por otra parte, existe un grupo de investigaciones que relacionan los materiales educativos a las disciplinas escolares. El material más significativo utilizado en el área de Lengua es, sin lugar a duda, la obra literaria. En un trabajo de Arenas, Pulido, Cepeda y Acosta (2019) se buscó promover el uso del cuento literario en la ciudad de Bogotá a través de un proceso que implicó diversidad de agentes. Mediante una serie de acciones en cuatro grados de la educación primaria se concluyó que los docentes participantes destacan la importancia de leer cuentos en el aula y la instrumentación de diversas instancias de lectura compartida como manera de mejorar la relación docente – estudiante a partir del diálogo que se genera. En el marco de esta investigación se identificaron algunas dificultades de los docentes participantes con respecto a las maneras de abordar la lectura, como así también la selección de los textos más apropiados. Los docentes se reconocen como lectores activos cuando seleccionan cuentos y plantean actividades de comprensión y uso de estrategias lectoras.

Por otra parte, y refiriéndonos específicamente al libro de texto, éste aparece una vez más, como el material educativo al que el docente acude en primera instancia, de hecho, en una investigación realizada por Weiss, Sevilla, Civera, Dávalos y Naranjo (2019) los autores refieren que los docentes disponen de un repertorio muy acotado de actividades y se limitan a realizar lo que se presenta en los libros de texto y algunas fotocopias. En observaciones de clase de matemática registran la presentación de situaciones problemáticas de forma aislada o sin tener en cuenta los distintos procedimientos de resolución posibles, la sobreabundancia de ejercicios de algoritmos y la subutilización del material concreto (remitido solo a conteo). En lo que respecta a Lengua subrayan que la estrategia más común es la lectura guiada, la cual encierra alguna ventaja como ser la de señalar con claridad la estructura textual. Sin embargo, el trabajo de identificación de nudos conceptuales es realizada mayormente por el docente. La escritura se ve reducida a la copia (de definiciones de términos o de fragmentos del texto) y a la corrección de la escritura desde un punto de vista visual (caligrafía). La gran ausente es la producción escrita y las instancias de revisión y corrección de los escritos. De esta manera se sustituye el objeto de estudio de la práctica social del lenguaje al tipo textual. Los investigadores explican que el enfoque didáctico si bien responde a elecciones personales se ve condicionado por presiones institucionales entre las que se destaca el libro de texto entre otras.

Nos resulta relevante el análisis de los MDD en las disciplinas escolares ya que cada vez en mayor medida los docentes acuden a ellos. Romero, Ríos y Román (2017) recopilan una serie de videos de *YouTube* sobre enseñanza de la matemática considerados de calidad. Los autores explican que los videos son de lo más variados, pero distinguen dos grandes grupos: aquellos que emulan lo que sucede en la clase y otros que prescinden de la figura del docente y se sirven de animaciones y efectos. Afirman que los canales mejoran visualmente con el tiempo coexistiendo en un mismo canal los primeros videos, más simples con los últimos con mayor nivel de edición manifestando un desarrollo constante. Finalmente, la investigación ofrece una herramienta de selección de videos didácticos. En este trabajo se enuncia una larga lista de canales de *YouTube* con contenido de calidad, lo cual llama nuestra atención ya que los docentes se han dedicado durante la pandemia a elaborar este tipo de material. Esto nos invita a reflexionar acerca de las razones, probablemente, la priorización del contacto afectivo de una persona significativa con los estudiantes antes que la calidad del recurso desde el punto de vista tecnológico. No hemos hallado investigaciones recientes acerca del uso de MDD específicos para el área de Lengua en prácticas de enseñanza concretas. Sin embargo, destacamos dos que consideramos valiosas por su aporte al estudio acerca del uso de MDD, pero en instancias de formación inicial para futuros docentes. En primer lugar, encontramos una investigación en la que los futuros docentes presentaron diversas obras literarias a través de un canal de *YouTube* para que mediante su reseña se promoviera la lectura. El estudio se fundamenta en el concepto de lectura social por el cual mediante las posibilidades que ofrece internet la interacción entre lectores se ve transformada en una literatura dialógica o socialización de la lectura mediante relatos digitales como *booktráilers*. Mediante este proyecto se buscó que los futuros docentes desarrollaran la capacidad de selección, uso y disfrute de obras literarias infantiles; y conjugar estos saberes con el uso de las TIC (Torralba Miralles, 2018). Por otra parte, Rodrigo Segura y Ballester Roca (2020) presentaron un proyecto de elaboración de páginas web para la enseñanza de la literatura. La investigación es el resultado de una experiencia de trabajo con futuros docentes consistente en la creación de páginas web con recursos para la formación literaria de los estudiantes de primario e inicial. Las páginas web contenían una selección de materiales expositivos, valorativos y literarios en torno a la literatura infantil, como así también propuestas de actividades y recursos generados para trabajar la educación literaria en inicial y primario.

Otra investigación de Polly (2017) devela que los docentes utilizan recopilaciones muy variadas de recursos para la enseñanza y que son extraídos de internet o bien creados por los docentes. El autor afirma que la procedencia de estos materiales no ha sido evaluada por la investigación pero que su calidad es en principio ambigua. Este trabajo remarca asimismo la necesidad de evitar la brecha entre investigadores y docentes y la importancia de trabajar en pos de que los docentes sean apoyados en sus elecciones para lograr una mayor solidez en el currículum. Nuevamente se pone en cuestión cómo hacer para manejar la multiplicación de información (Cobo, 2013). En este sentido, cabe destacar la importancia del origen de las selecciones de los docentes en cuanto a la literatura que ponen a disposición de sus alumnos. Otro trabajo (Castro -Rodríguez, Calvo y Rivero, 2017) elaborado en base al análisis de plataformas educativas españolas analiza las características pedagógicas, socio-comunicacionales y tecnológicas de una muestra de plataformas comerciales de contenidos educativos digitales españolas mediante un instrumento validado. La investigación concluye que existe gran variedad de contenidos digitales educativos pero que la mayoría de ellos reproduce el formato de libro tradicional con algunas características propias de los medios digitales que lo enriquecen. Desde el punto de vista pedagógico, las plataformas analizadas conservan una metodología de aprendizaje por recepción, en donde los contenidos están divididos por áreas, en unidades de contenido. Sin embargo, los modelos pedagógicos promovidos con los materiales no son explicitados por las plataformas, por lo que se puede intuir una aparente neutralidad. No se hace uso de la principal potencialidad de los recursos digitales; la interactividad, ya que todas las propuestas son unidireccionales.

Finalmente, queremos hacer mención del uso de materiales manipulativos. Las investigaciones enfocadas a este tipo de recursos se refieren por lo general al área de Matemática y a su potencial en el desarrollo de competencias de los estudiantes. En lo que respecta al área de Lengua y el uso de materiales manipulativos en el segundo ciclo del nivel primario encontramos una gran vacancia. En primer ciclo podemos encontrar la utilización de letras móviles en la alfabetización inicial o la incorporación de títeres a las propuestas de enseñanza (Cuadrado Portillo, 2020) como recurso utilizado para favorecer el desenvolvimiento de la lengua oral de los estudiantes como así también habilidades de socialización. Como se verá más adelante, resulta llamativo que en el ASPO haya habido varias instancias en las que los títeres fueron utilizados en propuestas para segundo ciclo del nivel primario.

2.4 Investigaciones referidas al desarrollo profesional docente

Por otra parte, encontramos una importante rama de investigaciones que se ocupa de explorar la relación existente entre el uso de materiales educativos y los niveles de cualificación profesional de los docentes. Rodríguez Rodríguez y Martínez Bonafé (2017) recuperan sus investigaciones referidas al libro de texto en formato papel y las aplican al formato digital. Los autores advierten:

Que el libro de texto digital sigue siendo libro de texto, aunque su carácter digital puede suponer una oportunidad para transformar su sentido, proporcionándole enormes posibilidades y una gran versatilidad (...) El carácter digital del libro de texto, no debería distraernos en la necesidad de potenciar y favorecer la apuesta por una pedagogía alternativa. No se trata tanto de si es libro de texto digital o no, sino de pensar en otro tipo de escuela. (p.330).

Soto Rosales y Travé González (2018) realizan una investigación en la que analizan los tipos de concepciones de los docentes en torno a la utilización de materiales. Distinguen el profesorado *funcional* que ensalza las ventajas del libro de texto sin manifestarse en contra de la elaboración personal de materiales, el *ecléctico* que combina el uso de libros de texto con la elaboración de materiales propios, el profesorado *dependiente* que apuesta al libro de texto de forma extrema y el profesorado *diseñador* que asume la elaboración de materiales originales y rechaza los libros de texto. Los investigadores proponen para futuros estudios indagar la potencia de la elaboración personal de materiales educativos y su relación con el grado de desarrollo profesional.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se exponen los conceptos que vertebran nuestra investigación y las relaciones que entre ellos se establecen. Como ya hemos mencionado, esta tesis se inscribe en la tradición de los estudios de la cultura escolar. Desde ese marco recuperamos sus conceptos medulares definiendo los términos de disciplinas escolares, prácticas escolares y materiales educativos.

3.1 La cultura escolar y las disciplinas escolares

El término *cultura* al ser polisémico, no permite establecer una definición unívoca del vocablo. Esto encierra el riesgo de convertirlo en un comodín explícalo-todo (Viñao Frago, 2008: 22). Diversos autores aportaron sus miradas en este sentido y ensayaron definiciones en torno al término *cultura escolar*. Primeramente, Dominique Juliá define a la cultura escolar como “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Juliá, 2001:9). Por su parte, André Chervel (1991) considera a las disciplinas escolares como producto cultural que resulta del papel activo y creativo de la escuela.

El estudio de éstas [las disciplinas escolares], pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. (Chervel, 1991: 69).

Por otra parte, centrándose en las permanencias, el autor Antonio Viñao Frago (2008) define la cultura escolar como:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, modalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (...) Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. (Viñao Frago, 2008: 22).

Aquí el autor agrega un punto interesante para nuestra investigación y es el referido a la cultura escolar como lo permanente, aquello relacionado a la genealogía de lo escolar. Viñao compara la configuración de las disciplinas escolares con la constitución arqueológica en capas. A través de ellas podríamos saber mucho de los actores y sus prácticas.

El concepto de cultura escolar, entonces, constituye una herramienta teórica apropiada para pensar no sólo la relevancia de las disciplinas escolares como contenidos a enseñar sino también su relación con los materiales educativos que las estructuran, su importancia como creación escolar y su aporte a la cultura de la sociedad en la que se inserta.

Estas definiciones del término de cultura escolar dan cuenta de lo normativo y de lo establecido que hay por detrás de lo que sucede en las aulas, pero también de lo tácito

e invisible. Esta herramienta teórica nos permite comprender a “la escuela como una institución productora de un saber a partir de las relaciones entre la ciencia, la cultura y el currículum” (Álvarez Gallego et al, 2020: 791) y que dicho saber es generado al interior de ella, como requisito fundamental para que funcione la enseñanza. Pensar en las disciplinas escolares como espacios creativos y activos producidos en las escuelas implica “vislumbrar al espacio escolar como espacio productivo y no meramente reproductivo, tanto como pensar el oficio docente como un espacio de autoría y experiencia” (González, 2017:55). Estos productos son las disciplinas escolares, contenidos de enseñanza que no se refieren a una vulgarización de los conocimientos científicos sino a una elaboración creativa por la que nacen y crecen como organismos vivos (Viñao, 2008). Como las disciplinas escolares no resultan linealmente del conocimiento científico hay que remitirse a las prácticas escolares para reconocer los procesos de producción de saberes (Ríos Beltrán et al, 2020: 865).

Vidal presenta tres aspectos relativos a la cultura escolar en torno a los cuales sostenemos nuestro análisis en esta investigación. En primer término, distingue la conservación y la renovación de la educación. En este sentido, podemos apreciar la permanencia de ciertos elementos estructurantes de la clase a lo largo del tiempo. Se pone el énfasis en el mantenimiento y la resistencia frente a los cambios. En segundo lugar, la cultura material como elemento constitutivo de las prácticas escolares que permite conocer los usos de la materialidad. Finalmente, la valoración de los sujetos escolares como agentes sociales que encarnan modos de actuación, incluso de utilizar los materiales educativos (Vidal, 2008). Esta organización planteada por Diana Goncalvez Vidal nos permitirá poner en discusión la inserción de los materiales educativos, en especial de las tecnologías y los materiales educativos digitales, en las prácticas docentes cotidianas durante la pandemia y así comprender de qué manera sucedieron estas conjunciones. Distinguir cambios y continuidades en torno a las prácticas y al uso de los materiales abonará la indagación en torno a las disciplinas escolares. Describir las prácticas de enseñanza y la interacción entre los saberes del docente y los usos de los materiales educativos en contexto de pandemia nos dará la pauta para responder a los interrogantes que impulsan esta investigación.

3.2 Prácticas escolares

Hemos establecido como propósito de esta investigación explorar las maneras de hacer de los docentes para identificar en ellas el modo de uso de los materiales educativos. Para alcanzar este objetivo nos serviremos de algunas categorías. Tomaremos la conceptualización que propone Philip Jackson (1998) acerca de los dos momentos que podemos distinguir en la enseñanza: la fase preactiva y la interactiva. Ambas etapas son fácilmente distinguibles a la vista: la primera de ellas, anterior al ingreso al aula, se destaca por la utilización de principios teóricos; la segunda, alude a cuestiones más intuitivas ya que está más ligada a la inmediatez de los acontecimientos que suceden en el aula. La descripción que hace el autor del contexto en el cual trabajan los docentes nos ayuda a comprender “las incertidumbres de la vida del aula (...) que incluyen también las contingencias complejas referidas a muchas, sino a la mayoría, de las decisiones del docente” (Jackson, 1998: 197). La caracterización de cómo ocurre la vida en las aulas nos permitirá una comprensión más adecuada de los procesos que el docente realiza en el uso de materiales educativos ya que el planteo de Jackson supera los modelos puramente racionales y recupera la incertidumbre, la inmediatez, el emergente y la complejidad de la vida de las aulas.

Describir aquello que en las aulas ocurre de forma casi invisible requiere invadir la “caja negra” (Vidal, 2008). Legitimar lo que sucede en las escuelas silenciosamente permitirá descubrir estos haceres ordinarios mediante el discurso de los docentes. Siendo considerados como expertos, podrán ser recuperadas sus experiencias de aula mediante la narración de sus prácticas (Chartier, 2000). Para lograr esto es necesario trascender lo prescriptivo y lo normativo y centrar la atención en las mil y una pequeñas acciones de cada día y no dejar “fuera de su campo la proliferación de historias y operaciones heterogéneas que componen los *patchworks* de lo cotidiano” (De Certeau, 2000: XLIX). Claramente no es una tarea fácil visibilizar prácticas cotidianas porque ocurren tácitamente.

Como prácticas culturales, las prácticas escolares se producen como un acto, como una operación. De esta premisa se desprenden dos tipos de problemas. El primero es que las prácticas no siempre dejan registros. ¿Qué fuentes utilizar para realizar el estudio? El segundo problema es que no se puede deducir las prácticas de las prescripciones. Hay siempre un espacio de autonomía del sujeto. En los dos casos, insistir en la comprensión de la materialidad escolar puede ofrecer ayuda al análisis. (Vidal, 2007: 30).

La autora plantea que dada la complejidad de nuestro objeto de estudio es necesario definir de qué manera se accederá a él. Deja en claro que las prácticas no conllevan registros y que lo normativo no habla de lo que sucede en el aula

fidedignamente; basta con entrar a un salón de clases y comparar lo que está sucediendo en ese momento con la planificación prevista. De acuerdo con lo mencionado por Vidal, explorar las materialidades puede ser la solución a ambos problemas y llegar a decirnos mucho acerca de las prácticas. La autora agrega:

Cuando es observada en su regularidad, la materialidad de la escuela traza las marcas de la modelación de las prácticas escolares. Pero, cuando es percibida en su diferencia, revela índices de las subversiones cotidianas al arsenal prescriptivo, posibilitando localizar trazos tanto de cómo los usuarios operan inventivamente con la profusión material de la escuela cuanto de las mudanzas o cambios, a veces imperceptibles, que hicieran en las prácticas escolares. (Vidal, 2007: 31).

Esto significa que la materialidad impulsa ciertas prácticas escolares que podemos identificar con su permanencia (aquí sigue siendo el libro de texto el mejor ejemplo) o con su discontinuidad. En la situación atravesada el último año por la pandemia de COVID-19 hemos observado cómo los docentes operaban inventivamente con los materiales ya disponibles para suplir carencias y continuar aprendizajes o, incluso, cómo mudaban a otros formatos más acordes a la situación de virtualidad.

La perspectiva de la cultura escolar brinda los insumos teóricos para comprender las prácticas de uso de los materiales educativos en cuanto a continuidades y cambios durante la pandemia y antes de que ocurriera. La cultura material se manifiesta en los objetos producidos con finalidad escolar. Estos objetos para Viñao (2008: 30) son el espacio y tiempos escolares, los enseres del aula (mobiliario escolar), el material didáctico o medios de enseñanza y los medios de producción audiovisual. No es indistinto el hecho de disponer o no de los materiales, “el equipamiento escolar es parte de las presiones invisibles del sistema (el hecho de tener escasez o abundancia de libros, papel y lápices), así como todo aquello que constituye las condiciones materiales del ejercicio del oficio” (Chartier, 2000: 162). La utilización de estos materiales educativos requiere que los objetos de enseñanza sean conducidos infaliblemente por estrategias. (Chartier, 2000) Al estudiar las formas en que se usan los materiales y los saberes docentes que se ponen en juego identificamos “la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original” (Vidal, 2007: 29).

Las prácticas escolares ordinarias están altamente relacionadas con las condiciones materiales en la que se ejerce el oficio (Chartier, 2000). De hecho, según la autora, la complejidad del trabajo docente debe ser analizada desde cuestiones presuntamente triviales como el uso de los materiales de enseñanza. Por esta razón es que las prácticas docentes en tanto modos de hacer del día a día de las aulas deben salir a la luz de su

cotidianeidad para ser analizadas como actividad social a través de teorías, métodos, categorías y puntos de vista. Para describir los usos que los docentes hacen de los materiales en sus prácticas de enseñanza es necesario distinguir los procedimientos minúsculos, mudos, de creatividad cotidiana. Intentamos con esto develar la creatividad dispersa, táctica y artesanal de quienes se reapropian cotidianamente del espacio del aula ya que:

Se puede suponer que estas operaciones multiformes y fragmentarias, relativas a ocasiones y detalles (...) obedezcan a determinadas reglas. Dicho de otro modo, debe haber una lógica de estas prácticas. Es regresar al problema, ya antiguo, de lo que es un arte o una “manera de hacer”. (De Certeau, 2000: XLV).

Al hablar de análisis de las prácticas no proponemos hacer listas de materiales utilizados o un conteo de los recursos ni tampoco tipificar modos de actuación, sino que nos interesa considerar el modo en el cual las cosas suceden. Para explicar las maneras de hacer nos serviremos de dos conceptos que De Certeau (2000) denominó *tácticas* y *estrategias*. Según explica el autor, la estrategia implica un sujeto en posición de poder que busca aislarse, encerrarse en sí mismo y perpetuarse en un lugar propio. Por su parte, la táctica supone el saber aprovecharse de los acontecimientos y ocasiones. Es el aprovechamiento que el débil hace de fuerzas que le son ajenas. Como producto de aquello el sujeto toma una decisión. Las prácticas cotidianas son la manifestación de los débiles, las maneras de hacer. Este procedimiento convierte instantes en situaciones óptimas para organizar espacios y tiempos heterogéneos. Proponemos describir maneras de hacer, estilos de acción que tienen inventividad propia y organizan silenciosamente el trabajo.

2.3 Materiales educativos

La conceptualización de los materiales es algo compleja y difiere entre autores. Peré Marquès (Peré Marquès, 2000) establece una primera distinción entre medios didácticos y recursos. Los primeros pensados especialmente con fines educativos y los otros como objetos cualesquiera que insertos en un contexto pedagógico son utilizados con finalidad didáctica a pesar de no haber sido creados específicamente para ello. Es decir que un recurso educativo puede ser o no un medio didáctico. Según Escudero un recurso educativo sería cualquier objeto que articula mediante un sistema de símbolos un determinado mensaje para un fin instructivo (Escudero Muñoz, 1983). Entonces, los

medios auxiliares son utilizados para transmitir algo simbólicamente, en este sentido, son representaciones empaquetadas que codifican experiencias sobre la realidad. El considerarlos como medios implica atribuirles un rol comunicativo fundamental que se entabla en cualquier situación de enseñanza. Por su parte, Área Moreira (2019) define al material como aquello que media entre el docente y el estudiante para presentar didácticamente un contenido, facilitar actividades, apoyar la tarea del docente o evaluar los aprendizajes de los estudiantes. En este aspecto el autor agrega una distinción más que se refiere a la de los materiales digitales como aquellos accesibles en todo momento y lugar, de gran capacidad de motivación por su enfoque lúdico y su posibilidad de interacción en cuanto a que reaccionan de diferentes maneras frente al comportamiento del usuario.

En una mirada más profunda, los materiales educativos pueden ser considerados según Escudero (1983: 87) desde tres dimensiones: la semántica, la sintáctica y la pragmática. El autor explica que la dimensión semántica se refiere a “lo que los medios dicen”, a la información que comunican, es decir, al mensaje en sí mismo. En este sentido el valor tiene que ver con la claridad del mensaje, con su veracidad. Por otro lado, la dimensión sintáctica implica el modo en que es presentada la información, la manera de organizarla y estructurarla. Respecto a esto, el autor refiere que las investigaciones dan cuenta de que el impacto del medio de enseñanza está centrado en este aspecto, es decir, no tanto en la información que transmite sino sobre todo en la forma de codificarlo. Por último, la dimensión pragmática es la que se refiere al uso del medio, esto es, al para qué será empleado. Este aspecto cobra suma importancia para la investigación debido a que es la tarea docente la que haría la diferencia en el modo en cómo se instrumentan los recursos más allá de sus contenidos y estructuras. En este punto, el docente toma un rol protagónico porque acompaña al material didáctico de diversas maneras que describiremos a lo largo del trabajo trazando lazos entre los materiales educativos y las prácticas docentes.

En esta investigación el término que utilizaremos es el de **materiales educativos**, por el cual denominaremos a todos aquellos recursos utilizados con finalidad pedagógica en situaciones de enseñanza, independientemente de que hayan sido concebidos o no con esta intencionalidad, y que comunican por su misma constitución o simbólicamente algún tipo de información sobre la realidad representada tanto en su contenido como en el

formato y soporte utilizado apoyando la tarea del docente y ejerciendo mediaciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

4. MARCO METODOLÓGICO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

4.1 Descripción del contexto

La investigación se realizó en el marco del sistema educativo de la provincia de Salta, específicamente en el segundo ciclo del nivel primario, durante el período comprendido entre los meses de noviembre de 2020 y febrero de 2021 mientras se atravesaba el ASPO decretado en respuesta a la pandemia de COVID-19. En la provincia de Salta, las clases presenciales fueron suspendidas igual que en el resto del país en el mes de marzo de 2020, se extendió esta restricción hasta finalizar el ciclo lectivo y se reestableció en marzo de 2021 en diferentes formatos, tanto de presencialidad como de virtualidad e híbridos. La suspensión de clases presenciales con el consiguiente traslado del aula a los hogares provocó lo que Rivas describió como el hacer visible lo invisible (Rivas, 2020b). Una situación sin precedentes que dejaba al descubierto el sistema educativo: qué se enseña, cómo se enseña y quién es o qué hace un docente para ser considerado un buen docente. El uso de los materiales educativos naturalmente fue distinto en este contexto y los docentes tuvieron que reconsiderar sus elecciones para hacer frente a un nuevo escenario que se imponía inevitablemente. Poder dialogar con los docentes que atravesaron situaciones de normalidad educativa y esta virtualidad inesperada nos permitió describir las estrategias que diseñaron para reinventar las aulas y marcar así cambios y continuidades en las formas de enseñar. Este escenario nos permitió, también, reivindicar la labor del docente como enseñante en una situación en la cual podía distinguirse con claridad que los materiales digitales o los manuales o incluso las video-clases, no bastaban para avanzar en las trayectorias de aprendizaje. Resultó enriquecedor trabajar en la investigación con docentes que se desempeñan en las áreas de Lengua y Matemática del segundo ciclo de nivel primario en ámbitos de gestión estatal y privada. Esto resulta ser una combinación muy común en la provincia ya que los docentes optan por tener dos cargos docentes que les permita mayor seguridad económica. En la gestión estatal solo es posible tomar dos cargos en el caso de ser titular, condición que se da luego de varios años de espera y ejercicio en este tipo de gestión. Los docentes, entonces, optan por tomar

un cargo en la gestión estatal (en general suplencias o interinatos) y uno en la gestión privada al cual acceden comúnmente en una primera instancia ya que se postulan por currículum y no por inscripción en las Juntas Calificadoras, proceso que demora en el mejor de los casos por lo menos medio año su ingreso a la docencia ya que sólo pueden acceder por cuadros abiertos durante el año. Los docentes aprecian mucho su acceso a la escuela estatal ya que el cargo que en ella obtengan les asegura su permanencia en el sistema. Por tanto, es muy común encontrar docentes que se desempeñen en ambos tipos de gestión y esto facilitó la obtención de una radiografía más ilustrativa acerca de lo que aconteció durante 2020 ya que nuclea ambas realidades.

4.2 Justificación de la metodología

Se realizaron entrevistas en profundidad a 19 docentes del área de Lengua y/o Matemática del segundo ciclo de nivel primario que trabajaron en ambos tipos de gestión - la privada y la estatal -, antes y durante la pandemia de COVID-19 en escuelas de áreas urbanas en la ciudad de Salta.

Hemos seleccionado una muestra de docentes que integra de forma pareja tanto a docentes noveles como experimentados. Para lograr esta distribución hemos clasificado a los docentes de acuerdo con su antigüedad. Así, encontramos docentes noveles, de más de 7 años de ejercicio y de más de 15 años. La primera categoría de docentes noveles incluye a docentes que acaban de recibirse o están en los primeros años del ejercicio de su profesión. La segunda categoría agrupa a los docentes que ya han cumplido 7 años de antigüedad en su cargo. La división no es arbitraria: Gladwell, en su obra *Outliers* se refiere a aquellas personalidades destacadas en determinada habilidad compleja y afirma que existe un “número mágico” que refleja la cantidad mínima de horas de práctica que requiere esa tarea para convertirse en experto en ella. Esta mínima preparación implica una inversión de unas 10.000 horas (Gladwell, 2009). Según Rivas (2014), en educación pasa exactamente lo mismo.

Diez mil horas equivalen a siete años de docencia. (...) A los siete años de experiencia debería llegar un pico profesional docente. La etapa de dominio de la pedagogía. El saber cómo aprenden realmente los alumnos. La maestría docente. Esos docentes, en su pico, deberían ser referentes de los nuevos docentes, capacitadores en territorio, faros pedagógicos. (Rivas, 2014: 157).

Finalmente, un último grupo de docentes de más de 15 años de ejercicio representa a aquellos que ya han atravesado la mitad de los años de su desempeño ya que la edad jubilatoria, dependiendo de algunas circunstancias, se establece aproximadamente entre los 25 y 30 años de antigüedad. Hargreaves y Fullan (2012) citando un estudio de Corey Drake (2002) explican que los docentes que se hallan en la mitad de su trayectoria manifiestan una alta preparación y comprensión de lo que se espera de ellos en sus prácticas. Esta distinción nos permitirá apreciar las miradas diversas de los docentes recién recibidos de los profesorados y de aquellos que ya han transitado en mayor o menor medida la profesión.

Los docentes que conforman la muestra seleccionada desempeñan su labor profesional en áreas urbanas en todos los casos. Consideramos que esta variable era de gran impacto y necesariamente debíamos neutralizarla. El motivo de la influencia de la zona urbana o rural tiene que ver con las posibilidades de conectividad y disponibilidad de equipos y los niveles de contagio. La conectividad de zonas rurales es muy baja y mediante los paneles solares instalados en las escuelas, no disponibles en los hogares. La disponibilidad de equipos y sobre todo su presencia cotidiana en la vida de los estudiantes fue un factor determinante en la continuidad de los aprendizajes. Finalmente, el bajo nivel de contagio favoreció que en las zonas rurales las clases retornaran mucho más pronto. Por estos motivos se circunscribió las entrevistas a docentes de escuelas urbanas que atravesaron un año completo de virtualidad a fin de poder contrastar dos espacios temporales: el anterior y el posterior a la pandemia. Por otra parte, hemos procurado seleccionar docentes que se desempeñaran en el segundo ciclo del nivel primario ya que consideramos que los materiales destinados al primer ciclo se centran significativamente en la alfabetización inicial. Los materiales enfocados a los inicios están elaborados muy estructuradamente de acuerdo con teorías específicas, metodologías de alfabetización y tienen características muy particulares por las cuales son escogidos por las instituciones y docentes. Consideramos que los materiales del segundo ciclo pueden salirse de esta estructura y su diversidad puede permitirnos observar con más claridad las estrategias desplegadas por los docentes para seleccionarlos, modificarlos, combinarlos y, finalmente, presentarlos en las aulas. Hemos escogido el área de Lengua porque junto a Matemática fueron las priorizadas durante la pandemia. En este período tan particular fueron necesarias muchas adaptaciones, entre ellas la adaptación curricular. Esta modificación consistió en hacer una selección o priorización de los saberes que se

pondrían a disposición de los estudiantes en lo que quedaba del ciclo lectivo para que el resto fuera retomado al retornar a las clases presenciales. La mayor parte de las instituciones a las que pertenecían nuestros docentes entrevistados priorizaron las áreas de Lengua y Matemática por considerarse “troncales” y obedecer a una lógica más disciplinar con una secuencia de contenidos que se complejiza gradualmente. En el caso de las Ciencias el abordaje es recursivo y los temas se repiten con mayor grado de profundidad año tras año. Por esta razón los equipos de gestión decidieron que se enfocaran las propuestas de esa manera.

Otra particularidad se consideró al definir la muestra de docentes seleccionada para este estudio y es aquella por la cual los docentes del segundo ciclo, anteriormente afectados a tres áreas (por lo general Lengua, Ciencias Sociales, Formación Ética y ESI o Matemática, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica y ESI) fueron reposicionados en una sola división con motivo de los protocolos de prevención de contagio que organizaban a los cursos mediante burbujas. La necesidad de que cada docente estuviera con el menor contacto posible de estudiantes fue el motivo por el cual los docentes del segundo ciclo pasaron de hacerse cargo de tres áreas en dos cursos a encargarse de todas las áreas en un solo curso.

4.3 Técnica de entrevistas en profundidad

La técnica escogida para la recolección de datos es la de entrevistas en profundidad. Consideramos que esta modalidad es adecuada porque como todo saber hacer cotidiano, tácito o invisible, tiene que salir del “fondo nocturno” de la actividad social para ser articulado por teorías (De Certeau, 2000) y es mediante esta técnica que el entrevistador busca que su entrevistado relate, “desentierre de la memoria parte de su vida y de su experiencia que tiene marcados contenidos emocionales” (Sautu 1999 en Meo y Navarro, 2009: 4). En palabras de Chartier (2000), los saberes ordinarios son elementos esenciales y es necesario hacerlos emerger mediante el discurso para lo cual hay que interrogar a los docentes, para así hacer resurgir sus prácticas ordinarias.

La mirada del docente sobre sus prácticas es considerada desde nuestra perspectiva de un valor mucho mayor que la mirada externa que pueda tener cualquier otro agente u observador porque se halla entremezclada con su propia reflexión. El docente en su

narración articula su ser profesional desde los inicios de su ejercicio hasta la actualidad haciendo interactuar su formación inicial, su evolución, sus aprendizajes, los materiales educativos, las disciplinas escolares y las instituciones educativas en las que trabaja – cualquiera sea su gestión - y sus contextos. La técnica de entrevista en la investigación social se la utiliza para profundizar los sistemas de representación de los entrevistados y dar con sus creencias y valores en torno a la realidad (Meo y Navarro, 2009).

Los tópicos de las entrevistas se referían en primer lugar, a las prácticas de enseñanza con materiales educativos. En este primer apartado de preguntas intentamos explorar las maneras de hacer de los docentes en tiempos de pandemia y solicitamos que establecieran una comparación con sus prácticas anteriores. En segundo lugar, se interrogó a los docentes acerca del acceso, la selección y el uso de los materiales educativos. En esta sección solicitamos información acerca del manejo de las fuentes de materiales educativos y las posibilidades de acceso de los docentes a ellas tanto antes como durante la pandemia. Asimismo, los entrevistados enumeraron algunos criterios de selección de los materiales y describieron los modos de inserción en las propuestas de aula. En tercer lugar, pedimos a los docentes una referencia al área de Lengua en relación con los materiales educativos. Luego, profundizamos la cuestión de los saberes docentes en relación con los materiales educativos. Preguntamos acerca de la formación docente y su influencia en el uso de materiales, como así también la incidencia de los directivos, pares e institución. Finalmente solicitamos a los docentes que elaboren, luego de haber reflexionado a lo largo de la entrevista, una definición de materiales educativos.

Al realizar las entrevistas algo en común sucedía entre los docentes: al escuchar la pregunta que se les hacía, elevaban la mirada, observaban un punto fijo en lo alto de la habitación en la que estaban y describían su actuar. Pero narrando sus tareas ellos mismos se interrumpían, comenzaban a reírse recordando sus búsquedas, sus aciertos y desaciertos, sus temores e incertidumbres. Los noveles describían con orgullo sus prácticas, definidos por ellos mismos como innovadoras y llevaban consigo el ímpetu y la energía del que recién se inicia en una tarea. Los experimentados recordaban con ternura su ingenuidad inicial y su impericia mezclada con el celo que ponían en la preparación de cada clase. Estos docentes, que disponían de una práctica más acrisolada, hablaban de su quehacer diario como una rutina bien interiorizada que año tras año realizaban casi de la misma manera. Los pocos docentes entrevistados que se hallaban cercanos a la jubilación describían su tarea con un matiz de desencanto del sistema

educativo en cuanto a su capacidad de responder a las necesidades de los estudiantes y sus familias. Destacaban también lo abrumador que puede ser un directivo que perciben incapaz, las brechas socioeconómicas que existen en educación y cómo estas pueden llevar al docente a tener que conformarse con poco, con lo mínimo o aún con menos.

Un rasgo característico de los entrevistados, exceptuando unos pocos casos, es la dificultad para narrar sus prácticas utilizando vocabulario técnico en común. Cada docente otorgaba su propio significado a términos que aparecían reiteradamente y se utilizaban en forma aleatoria como *proyectos, unidades, planificaciones o motivación e incentivar, construir los aprendizajes, participar en clase, tareas de ajuste, dar la clase*, etc. “La ausencia de términos técnicos se relaciona con otra característica de las charlas de los profesores: su simplicidad conceptual. Los docentes no sólo rehúyen las palabras complicadas, también parecen evitar las ideas complejas” (Jackson, 1998: 177). Esto fue muy visible al momento de definir los materiales educativos. Elaborar esta conceptualización fue catalogado por varios de ellos como algo difícil de hacer y al intentar definir el término tendían a explicar qué hacían con ellos y qué opinión les merecía para luego recién decir lo que eran.

Un punto que resultó llamativo desde mi propio ser profesional, ya que también soy docente de nivel primario y he ejercido esta tarea por quince años, es que los docentes a los cuales entrevistaba se sentían en su mayoría intimidados. Las entrevistas implican un intercambio de miradas entre dos que no son iguales, entre los que existe un poder asimétrico ya que es el entrevistador el que determina la guía de preguntas y guía la conversación (Meo y Navarro, 2009). Esto se hizo visible desde el acceso al campo cuando muchos se negaron a ser entrevistados porque preferían que su actuación “no saliera del aula”, temían que algo relacionado a ellos fuera publicado de alguna manera. Aquellos que accedieron a la entrevista, me pidieron con antelación las preguntas “por si no sabían qué contestar”. Al dialogar con ellos constantemente se excusaban si encontraban que su práctica no había sido lo suficientemente excelente y se preguntaban a sí mismos si eso que habían hecho estaba bien o no. Al comenzar las entrevistas bromeaban preguntando si serían examinados, como así también al finalizar la conversación preguntaban “cuánto se habían sacado”. Esto me hizo pensar si no será que los docentes se sienten constantemente examinados, controlados en su quehacer. Me pregunto si alguna profesión es juzgada por tantas personas extranjeras a ella. Desde mi lugar, opté por aclarar desde el inicio el carácter de confidencial de las entrevistas y me

referí a ellos con el respeto que merece su labor porque para lograr visibilizar estos haceres se debe legitimar el estudio de los dispositivos que lo explicitan y tratar a los profesores como expertos (Chartier, 2000). Luego de notar esta actitud en muchas de las entrevistas decidí elaborar un texto breve que les enviaba antes de realizarla en el que les mencionaba la importancia de su aporte para validar mi investigación ya que para describir los modos de hacer de un profesional es el mismo actor el que tiene que hacerlo.

La modalidad de las entrevistas, contrariamente a lo planteado en un primer momento, fue virtual, a través de la plataforma *Zoom* y tuvieron una duración que rondaba entre los 40 y los 60 minutos. La experiencia de hacer entrevistas virtuales resultó enriquecedora desde tres aspectos: en primer lugar, los docentes narraban sus prácticas transcurridas en el año 2020 en el mismo medio en el que las habían desarrollado, lo cual les daba la posibilidad de traer a la conversación lo que había acontecido con mayor facilidad ya que se encontraban en una situación que se había convertido en algo habitual para ellos. Los docentes expresaban que, con anterioridad a la pandemia, los medios digitales eran usados solamente para la búsqueda de materiales o incluso no eran utilizados. Pero ahora resultaba ser un modo más de comunicarse, tan real y cotidiano como la presencialidad misma. En segundo lugar, el hecho de realizar las entrevistas mediante una reunión virtual les permitía por momentos modelar las situaciones de enseñanza que narraban y mostrar incluso sus modos de usar la voz, lo gestual, los recursos materiales. En muchos casos compartían sus pantallas, mostraban los materiales que habían tenido que adquirir e incluso modelaban cómo recibían a sus estudiantes y las estrategias que fueron implementando a medida que surgían nuevas problemáticas o necesidades. Por último, este formato facilitó el acceso al campo de investigación. Recordemos que nuestro trabajo aborda el diseño de las prácticas de enseñanza, las cuales ocurren con anterioridad a las clases en las aulas. Esto sucede mayormente en las casas de los docentes, espacio de intimidad de más difícil acceso que el espacio público de la escuela. Las entrevistas sucedieron, aunque virtualmente, en las casas de los docentes, en la misma mesa en la que trabajaban, en la misma habitación en la que aún se hallaba colgada la pizarra que debieron improvisar durante los tiempos de pandemia.

Otra cuestión no menor era la posibilidad de observar claramente al docente ya que las comunicaciones realizadas en todos los casos fueron con cámaras encendidas. Esto me permitió observar sus gestos con detenimiento: miraban hacia arriba para recordar sus inicios en la docencia, entrecerraban los ojos para pensar cómo realizaban una acción

demasiado cotidiana como para fundamentarla teóricamente, se reían cuando traían al presente sus tropiezos e intentos fallidos, se tomaban la cabeza cuando explicaban por qué no resultaban las cosas como esperaban.

Por último, no quiero olvidar mencionar que el avance en el trabajo de campo fue marcando la necesidad de ciertos cambios en el protocolo de entrevistas. Se fue transformando el modo de pensarlas e incluso la forma misma de presentar la investigación. Nuestra intención era enfocar el estudio a aquel momento en el cual el docente se sentaba a organizar la clase, a preparar materiales y plantear objetivos. Pero el límite entre este momento y el espacio de la clase, es decir, el uso de los materiales educativos no era claro en absoluto. Para el docente que entrevistamos, la situación de pensar la clase se entremezclaba con la clase misma imaginada, y luego, mientras la clase era ejecutada el docente volvía una y otra vez sobre sus propósitos educativos para modificar una actividad, agregarla o suprimirla. Los docentes explicaban su interacción con los materiales educativos en un constante ir y venir entre el momento de su selección en el escritorio de sus casas, en la sala docente, en la biblioteca o en un momento de inspiración realizando una tarea doméstica, y el de su uso durante las clases. Terminaban definiendo el significado que tenían para ellos los medios narrando las prácticas en las que evaluaban la pertinencia y la efectividad del recurso empleado. Por esta razón decidimos incluir el momento de la organización, pero también de su utilización.

4.4 Estructura de la tesis

A fin de facilitar la presentación de la investigación y su lectura hemos organizado este trabajo en capítulos. Habiendo explorado los antecedentes de la cuestión y presentado los conceptos que vertebran la investigación en el presente capítulo, nos lanzaremos al análisis empírico de lo recogido mediante las entrevistas en profundidad a los docentes y lo pondremos en discusión a luz de los autores.

En el capítulo segundo, analizaremos las prácticas de búsqueda, selección y uso de los materiales educativos que los docentes ponen en juego al momento de diseñar e implementar sus propuestas de enseñanza. En primer término, nos detendremos a describir los materiales educativos desde la perspectiva de los docentes tanto como apoyo o ayuda en sus prácticas de enseñanza como así también en cuanto a la mediación de los aprendizajes que ejercen para los estudiantes. Profundizaremos, luego, la fase preactiva

de la enseñanza, en la cual el docente diseña su propuesta. En este apartado indagaremos los materiales educativos de los que dispone, cómo sucede el acceso a ellos y los criterios que considera para su selección y secuenciación. Por último, ahondaremos en la fase interactiva de la enseñanza, es decir cuando los materiales educativos son “puestos en escena”. En ambas fases de la enseñanza identificaremos los cambios y continuidades que se sucedieron con motivo del ASPO. Para esto analizaremos el material educativo en el aula presencial y en la virtualidad.

Una vez profundizada la cuestión de los materiales educativos, nos dedicaremos, en el tercer capítulo, a explorar los saberes disciplinares, específicamente del área de Lengua. Proponemos un recorrido que parte de la configuración de la Lengua como disciplina escolar a nivel general y particular en el currículum argentino para arribar en segunda instancia a la descripción de los usos de los materiales educativos por parte de los docentes de Lengua. Como cierre del capítulo plantearemos nuevamente los cambios y continuidades que pudieron identificarse en el ASPO en lo referido a los materiales educativos que nos trajo la pandemia y el impacto que de estos en la configuración de la disciplina escolar.

En el capítulo cuarto, recuperaremos la información analizada en los capítulos anteriores para poner en relación de análisis el uso de los materiales educativos y los saberes docentes. Para poder comprender este aspecto indagaremos mediante el concepto de capital profesional las maneras en las que el uso de diversos materiales educativos favorece su desarrollo. Exploraremos, primeramente, la cuestión del capital humano en cuanto a la antigüedad docente y las diversas maneras en las que novatos y experimentados se vinculan con los materiales educativos. Asimismo, analizaremos la formación continua de los docentes y cómo esta interactúa con el uso que hacen de los materiales. Indagaremos en segunda instancia el capital social como un factor de importancia para el docente en el aprendizaje que hace de las maneras de usar los medios. El intercambio entre colegas, no solo en cuanto a recursos sino también en el hecho de compartir relatos de experiencias es una situación recurrente según lo recabado en las entrevistas realizadas. Incluso la figura de lo institucional y de directivos como acompañamiento o incluso como obstáculos, son cuestiones que emergieron en los discursos de los docentes. Abordaremos un tercer aspecto del capital profesional, no menos importante que las dos anteriores y que completa el concepto: el capital decisorio. Para comprender este tema identificaremos las acciones realizadas por los docentes con

los materiales educativos y que en las entrevistas ellos describieron. Este concepto, estrechamente relacionado al de práctica reflexiva nos permitirá explicar los niveles de autonomía que los docentes conservan a pesar de los materiales educativos y sus niveles de prescripción.

Para terminar, en un último capítulo, presentaremos las conclusiones de la investigación en donde daremos respuesta a los interrogantes iniciales. Estas conclusiones, serán organizadas en tres aspectos: en primer lugar, presentaremos aquellas referidas a los materiales educativos elegidos por los docentes, en segunda instancia las relacionadas al uso de los materiales educativos en la configuración de las disciplinas escolares y, por último, conclusiones en torno a los saberes de los docentes frente al uso de los materiales educativos.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Imaginemos por unos instantes dos fotografías: la primera, de un aula de nivel primario y la segunda, de un aula universitaria. Ambas, serían fácilmente identificables como situaciones educativas: el profesor, los estudiantes en sus pupitres y seguramente un pizarrón. Eventualmente podríamos encontrarnos con un material de apoyo más moderno como una pizarra o quizás un proyector. A pesar de la aparente similitud de ambas fotos, ya que lo que está ocurriendo en las dos es una situación educativa, aquella que corresponde al nivel primario tiene un agregado fundamental que consiste en la gama de objetos materiales que conforman la situación de clase. Láminas a color, libros de texto, fotocopias, carteleras, parlantes, títeres, imanógrafos y una extensa lista de posibles objetos de uso cotidiano como revistas, folletos, porotos, palitos, etc. se suman a un escenario bastante familiar para cualquiera que haya transitado la escolaridad. Los estudios de la cultura material recuperan las “múltiples formas de apropiación de las materialidades, de construcción de lazos afectivos entre los sujetos y el mundo físico” (Vidal y da Silva, 2011: 15). En este sentido, recuperamos desde las entrevistas a docentes en esta investigación la importancia de los artefactos como aquellos que permitieron sostener la escolaridad cuando los espacios físicos se desdibujaron en la virtualidad. Cuando un títere marcaba el momento del cuento, una ruleta digital el tiempo de jugar o un avatar con el dedo pulgar levantado figuraba la mano del maestro en el hombro invitando al estudiante a seguir.

El espacio tiene una dimensión de mucha importancia en este aspecto. De acuerdo con lo expresado por Alfredo Veiga Neto (2000) el espacio escolar produce significados. Por su parte, Escolano (1993-94) afirma que lo espacial transmite un sistema pedagógico subyacente:

Las categorías espacio y tiempo no son simples esquemas abstractos, es decir, estructuras «neutras» en las que se «vacía» la acción escolar. El espacio-escuela no es sólo un «contenedor» en el que ubica la educación institucional, esto es, un escenario diseñado desde presupuestos exclusivamente formales en el que se «sitúan» los autores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ejecutar un repertorio de

acciones. La arquitectura escolar es también por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y vigilancia, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos. (p.100).

Esto resulta importante en el análisis de lo sucedido durante la pandemia de COVID-19 en la que el espacio arquitectónico y el espacio dispuesto, conformado por los bancos, las láminas, los pizarrones, objetos, etc., se borraron por completo. El adorno, el póster de bienvenidos, las carteleras de efemérides, todos aquellos elementos que suponen un modo de conformar los espacios estaban ausentes. Las fronteras entre la vida doméstica y la vida escolar dada por los espacios que se habitan estaban completamente borradas. Los docentes reemplazaron este espacio con recursos que las tecnologías les brindaban:

Yo solo tenía conexión abajo, en la habitación de arriba no llegaba internet. Y en el comedor es donde estaba toda la familia. **No podía conectarme con el tender de la ropa de fondo. Así que me bajé unos cuantos fondos para Zoom, que tapan todo lo que está detrás de la imagen del que habla digamos. A los chicos les encantaba porque siempre elegía fondos de acuerdo con lo que estudiábamos o con algo de lo que les iba a hablar.** No sé, una selva, una ciudad, lo que fuera. Y a ellos les encantaba. **Era como reemplazar las láminas de la escuela.** También ponía canciones al inicio, rezábamos, saludábamos a la bandera o hacíamos un ejercicio de *mindfulness*. **Teníamos nuestras rutinitas.**

VS, docente del área de Matemática con más de 15 años de antigüedad.

Los espacios físicos se cargan de significados a través de los usos que la cultura le atribuye (Santos Guerra, 1993). En este sentido, destacamos no solo la corporeidad de los sujetos sino la relación afectiva que se entabla entre los individuos y los espacios que transitan, y la intencionalidad de estos espacios para la escolarización (Vidal y Da Silva, 2011). Santos Guerra (1993) caracteriza al espacio escolar como un elemento del currículum oculto, como instrumento didáctico, como lugar de convivencia y como ámbito estético. Durante la no presencialidad decretada por la ASPO se desdibujó la zona del profesor: ese espacio cercano al pizarrón, con un banco amplio, distinto al de los estudiantes y que daba cuenta de su jerarquía epistemológica, se trocó por otros elementos que dieron continuidad a esta concepción: en instancias sincrónicas por medio de plataformas como *Zoom* o *Google Meet* el docente podía “silenciar” a los que no tenían que hablar y en espacios asincrónicos como el de *Whatsapp* podía limitar la intervenciones a los administradores, situación a la que acudieron en ocasiones.

Fue por la promesa de lealtad a la bandera. Algunos papás querían hacer un encuentro clandestino en el parque 20 de febrero. Con protocolo, barbijo, todo. Otros se oponían rotundamente. Yo traté de mediar y me terminaron insultando a mí. A fin de año todos se me disculpaban, pero en el momento **opté por silenciar el grupo y configurarlo solo para administradores.** Bajé muchos kilos sin razón, solo por estrés.

AE, docente de todas las áreas, novel.

El espacio como instrumento didáctico, que muchas veces marcaba una limitación al trabajo multidisciplinar también se vio alterado. Al organizar la vuelta a la presencialidad para poder conformar los grupos de estudiantes que luego se convertirían en las burbujas (grupos reducidos del grado), los docentes que tenían a cargo dos o tres áreas de conocimiento pasaron a hacerse cargo de todas las áreas para un mismo grupo. Esto favoreció la integración entre las disciplinas escolares. Según lo expresado por los docentes, la limitación del espacio y del tiempo los obligó sin querer a priorizar contenidos, pero sobre todo a abordarlos desde varias disciplinas, porque así aparecía en la realidad misma del hogar, “todo mezclado”.

El espacio como lugar de convivencia fue el más alterado en este período. Los estudiantes ya no disponían del recreo y era muy difícil que interactuaran entre ellos porque no todos podían conectarse a las reuniones y las diferentes velocidades de conexión hacían que algunos pudieran ver con mayor o menor fluidez lo que sucedía en los encuentros sincrónicos. La ausencia de los cuerpos no tuvo forma de ser subsanada más que por algunas propuestas lúdicas de los maestros o por algunos intercambios propiciados por ellos o los padres mediante los celulares. En los encuentros sincrónicos, aquellos que, aunque pobremente, trataban de asemejarse a lo que sucedía en las aulas la convivencia también era difícil.

Vos veías que tenías, ponele, 20 conectados, o 15, no importa. Pero en realidad te participaba la mitad. Y, a veces, no era la conexión, te lo contaban los padres. “Seño no hay forma de que Fulano quiera conectarse. Yo le prendo, le pongo la reunión, todo. Pero no quiere saber nada”. **Dejar de convivir en ese espacio virtual era muy fácil para ellos. Apagaban la cámara y ya no sabías ni qué pasaba del otro lado, lo perdías.**

BH, docente de Matemática, con más de 7 años de antigüedad.

Doueihí analiza la cultura digital como un nuevo proceso civilizatorio de gran magnitud que impacta de tal forma en nuestra vida cotidiana que gestiona nuestras comunicaciones, nuestras maneras de percibir e incluso, nuestra misma presencia (Doueihí, 2010). Para los docentes estar presente significaba poder ver y escuchar a sus estudiantes, el que no se conectaba estaba ausente y el que se conectaba con cámara apagada y audio silenciado adoptaba una nueva forma de presencia porque según los entrevistados “estaba, pero no estaba, parecía darle clases a un fantasma”.

Los docentes buscaban de distintas maneras hacer de sus materiales y encuentros algo atractivo. Así, el espacio como ámbito estético, en el que cobraba importancia la ornamentación, tenía como finalidad hacer del lugar un entorno acogedor (Santos Guerra,

1993). Algunas de las acciones nombradas por ellos fueron: crearse un avatar con distintas actitudes (sorprendido, guiñando un ojo, haciendo “ok”, con sueño, etc.), agregar “dibujitos” a las presentaciones de *Power Point* y videos para hacerlos más divertidos, pegar carteles y guirnaldas en la pared de fondo que se veía en los videos que filmaban para las clases y acompañar los encuentros sincrónicos con algún títere o muñeco.

En este capítulo se analizan las prácticas docentes en relación con la búsqueda, el acceso, la selección y los usos de materiales educativos al momento de diseñar e implementar sus propuestas de enseñanza. Para alcanzar nuestro objetivo, será preciso describir las interacciones que ocurren en el aula de forma casi invisible entre los agentes humanos y los no-humanos en palabras de Latour (2008)⁴, ya que, según el autor, “además de determinar y servir como telón de fondo de la acción humana, las cosas podrían autorizar, permitir, dar los recursos, alentar, sugerir, influir, bloquear, hacer posible, prohibir, etc.” (p.107). Esto no implica que los objetos reemplacen a los sujetos, pero plantear una reflexión en torno a la situación educativa requerirá contemplar tanto a los unos como a los otros y considerarlos como actantes ya que, en definitiva, “los objetos tienen que ser incorporados a relatos” (p.117) por la relevancia que imprimen a las situaciones de enseñanza. Obviar o minimizar las maneras en las que los materiales educativos colaboran en la configuración de los espacios de aula nos impediría comprender lo que en ellas sucede cotidianamente. La interacción entre humanos y objetos se presenta simétrica: los objetos nos hacen realizar acciones y sentir emociones (Dussel, 2019). Su importancia demanda una atención especial por lo que producen en la red humanos-sujetos a partir de su presencia en el espacio escolar. En el contexto de la virtualidad, entonces, crece la necesidad de indagar con mayor profundidad acerca de cómo se constituyó la materialidad y lo que produjo en la escuela.

Para explorar la incorporación de los materiales educativos a las prácticas de enseñanza proponemos una reflexión en torno a tres puntos. En un primer término, analizaremos los significados que les atribuyen los docentes de nivel primario a los materiales educativos. Daremos respuesta al interrogante acerca de qué son los materiales educativos para ellos. Profundizaremos, por un lado, la consideración de los materiales

⁴ Latour presenta en su obra *Reensamblar lo social*, la importancia de considerar tanto a humanos como a objetos no humanos, simétricos. A ambos atribuye la cualidad de ser actantes, esto quiere decir que independientemente de ser o no humano, influyen en un proceso. Esto no pretende deshumanizar al ser humano ni otorgarle humanidad a un objeto, sino hacer visible la importancia de estos últimos en cuanto a su capacidad de influencia en la red de lo social, en cuanto a las posibilidades que encierran.

como ayuda o apoyo para la enseñanza del docente y, por el otro, como mediación pedagógica para los estudiantes. En una segunda instancia indagaremos las maneras en las que los maestros interactúan con los materiales en la etapa del diseño de la clase, esto es en la fase preactiva de la enseñanza (Jackson, 1998). Trataremos la cuestión acerca del acceso de los maestros a los materiales para describir luego cómo los seleccionan. En este punto nos proponemos ahondar en los criterios que los docentes utilizan para considerar tales o cuales materiales. Finalmente, analizaremos cómo los docentes utilizan los materiales en la fase interactiva de la enseñanza, es decir en la “puesta en escena”: las situaciones de enseñanza son un entretreído complejo de múltiples variables y los materiales educativos ocupan un rol fundamental. Nos proponemos describir este escenario en situaciones de presencialidad y virtualidad.

2.1 LOS MATERIALES EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES

Los materiales educativos ocupan y preocupan a directivos, docentes, estudiantes, familias, empresas, ministerios. Son muchos los agentes implicados en la elaboración, distribución, selección y aplicación de los materiales. En este caso, analizamos los materiales desde la perspectiva de los docentes ya que son ellos quienes concretan su uso en las aulas, independientemente de ser o no los que los seleccionan.

En las entrevistas realizadas a los docentes preguntamos acerca de las maneras en las que ellos acceden a los materiales, de los criterios que utilizan para seleccionarlos y de las maneras en las que se los presentan a los estudiantes.

En primer lugar, los maestros enfatizan casi de manera unánime que los materiales son “algo esencial” a su tarea. Esta denominación cobra profundidad en el contexto de la pandemia por COVID-19 donde el término *esencial* es sinónimo de lo más importante y básico para vivir. Todos los docentes consultados acuerdan en que estos materiales son imprescindibles para su práctica profesional, los ubican en relación con las prácticas de enseñanza como *apoyo* o *ayuda* y como *mediación*. Resulta interesante esta distinción terminológica que surge de los mismos docentes.

2.1.1 Materiales como apoyo para el docente

Los docentes hablan de los materiales como *apoyo* o *ayuda*, y se refieren a ellos como a su *mano derecha*, un *compañero indispensable* y algo *necesario* para su práctica. En esa línea, podría aproximarse a la noción de *auxilio* o de *herramienta* en tanto a que facilita la acción del docente ya que supone, primeramente, un ahorro de tiempo. Desde la mirada de los docentes, un material impreso, por ejemplo, minimiza los tiempos destinados a la copia del pizarrón y permite focalizar los esfuerzos en una habilidad diferente y más relevante. En este sentido los docentes identifican tres características que convierten a los materiales en grandes aliados de su quehacer diario. En primer lugar, apoyan la sistematización del conocimiento, es decir, que favorecen la organización de los saberes puestos a disposición de los estudiantes y, en última instancia, su apropiación. Así, un material digital o impreso eficaz, es aquel que organiza los contenidos de acuerdo con la complejidad, los presenta gradualmente, establece relaciones entre los conceptos que expone, tiene coherencia interna y claridad en la comunicación. Un docente explica:

A un material le miro **que las actividades sean para que ellos puedan hacerlas solos, que los motive para hacerlas, que no sea solamente de completar, de unir con flechas. El completamiento aburre.** Si vos te fijás las carpetas didácticas de muchas docentes son re conductistas, son una ensalada de actividades sin principio ni final. Un libro que tiene todo para completar te deja entrever que el objetivo va por reproducir. Yo busco otra cosa, **un material que los lleve, que vaya respetando los pasos, que sea gradual, que como que dé de a poquito, así voy logrando lo que yo quiero.** Por ejemplo, la otra vez encontré un libro que tiene cómo escribir versos y cómo se puede hacer para que las palabras rimen. Entonces tenían rimas y después armaban el versito y la estrofa y llegaban al poema completo. Te iba dando palabras que rimaban o para que vos vayas pensando. O sea, vos empezaste con la rima, después con el verso y después terminaste con la estrofa y el poema completo. Eso me gustó porque en otros libros por lo general tenés más ejercicios de reconocimiento de rimas, pero no para que ellos produzcan. Así que yo dije “esto está bárbaro, lo tomo”.

CA, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

Los recursos marcan una concepción didáctica que inspira al docente que los utiliza y tienen incidencia en el aula de acuerdo con los modos en los que se relaciona con los distintos componentes (Aguaded Gómez y Bautista Vallejos, 2002). Los materiales elaborados con intencionalidad pedagógica, como un libro de texto, un video educativo o un videojuego educativo están diseñados, como afirman los autores, en base a una concepción de aprendizaje. Por ejemplo, un video educativo puede limitarse a reproducir un conocimiento como lo haría cualquier clase expositiva o puede haber sido construido de una manera que favorezca el aprendizaje por descubrimiento. En este último caso, seguramente el guion del video cambiaría por completo y se iniciaría con una problemática y avanzaría mediante interrogantes sobre el problema propuesto o plantearía una interacción con quien lo ve. En muchas ocasiones se presenta un material como

entretenido, atractivo, motivador y bajo el rótulo de “innovador” pero lo que se ofrece son materiales que conservan en sí mismos el estilo centrado en la pasividad de los alumnos que permanece inalterado (Najmanovich, 2019).

Podríamos afirmar que un medio de enseñanza pensado en el marco de determinado enfoque pedagógico garantizaría ciertos resultados de aprendizaje alineados a aquel. Sin embargo, este aspecto es más complejo y no podemos arribar a una conclusión tan apresurada que nos llevara a considerar a materiales “autoaplicables” que prescindieran del rol del docente.

Esta noción de los materiales que encierran en sí mismos un enfoque pedagógico se complementa con la consideración de los recursos como aquellos objetos que cooperan con la acción docente. En el siguiente ejemplo observamos cómo un recurso elaborado por un docente acompaña su exposición y apoya la progresión de contenidos propuesta en el proyecto desarrollado:

Cuando planifico hago en realidad dos planificaciones. La que voy a presentarle a la vice y después hago otra en el Power que es como aparte, más desglosada. El Power me ayuda a sostener la exposición. Eso a mí me guía en los temas que voy dando, me ayuda a revisar los temas que vamos viendo. En cada clase proyecto la presentación y voy avanzando y en la clase siguiente retomamos lo anterior y continúo desde donde dejé. Escaneo la página del libro que vamos a trabajar y es muy fácil ir señalando en el pizarrón en dónde estamos trabajando. Si presento una canción, yo descargo la canción, si es un video, el video. Para mí es mucho más fácil trabajar así.

LA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad.

Finalmente, el material también puede ser utilizado como bibliografía para el docente. El acudir a libros o manuales de nivel secundario es una práctica nombrada por la totalidad de los docentes entrevistados. Esta búsqueda incluye también el acceso a materiales audiovisuales albergados en reservorios de páginas *web* o en redes sociales, como el caso de los canales de *YouTube* o *Vimeo*. Por otra parte, materiales elaborados específicamente para maestros, también, son utilizados. En este caso, las guías docentes que acompañan los libros de texto y las revistas educativas son materiales valorados por algunos. Los entrevistados afirman la practicidad de acudir a blogs de otros docentes que comparten sus elaboraciones, tableros de imágenes de *Pinterest*, *feeds* de *Instagram*, y muros de *Facebook*. De estos espacios toman materiales imprimibles, imágenes inspiradoras, *tips* y artículos de interés para su tarea. Al margen de cuál sea el espacio que alberga este tipo de material tan demandado por el docente, todos tienen un factor común que consiste en el sustento que brindan para la definición de un marco teórico que los maestros reconocen como necesario antes de enfrentar una clase.

El material educativo para mí me tiene que satisfacer al 100%, debe tener una buena base que pueda darme a mí más de lo que yo sé, más de mis expectativas, mucho más, como para yo decir “con esto puedo trabajar” y puedo explayarme un poco más de lo que yo quisiera. Yo puedo distinguir material bibliográfico que yo voy a utilizar para preparar mis clases y otro que voy a usar para darles a los chicos. Hay materiales que son usados para la planificación que va a ser presentada al directivo y otros que llegan a manos de los alumnos.

FC, docente de todas las áreas, novel.

Algunos docentes que muestran una trayectoria profesional más extensa manifiestan ya saber los contenidos que van a dar de memoria por haberlo enseñado durante largos años. Desde nuestra perspectiva, esto podría indicar que probablemente no tengan la necesidad de consultar material teórico para elaborar su clase, lo cual podría redundar en falta de actualización de los saberes e incluso llevarlos a ciertas deformaciones del saber escolar.

2.1.2 Materiales como mediadores para los estudiantes

En este caso, los materiales son concebidos como un componente *esencial* para facilitar los procesos de aprendizaje de los niños y se aproxima más en su descripción a la de un *instrumento* para lograr algo. En este sentido podríamos definir al material como aquello que media entre el contenido y el estudiante, ya que es un sistema de signos que representa algo distinto de sí mismo (Área Moreira, 2010). Si consideramos el medio como lenguaje podemos comprender su protagonismo como traductor de realidades, como vías de acceso a los saberes. De acuerdo con lo que plantea José Gimeno Sacristán (2002), la preponderancia de ciertos materiales educativos por sobre otros, no es casual, obedece a “la capacidad de control que tienen para imponer en el sistema escolar una cierta estandarización de la cultura y unas determinadas visiones de la sociedad” (p.77). Por su parte, Parcerisa (2010) afirma que los materiales tienen una función estructuradora de la realidad, incluso que “el material es en sí mismo un mensaje: el alumnado aprende que lo que vale la pena saber es lo que está en el libro” (p.1). A partir de la información relevada entre los docentes podemos distinguir tres razones por las que consideran que los materiales funcionan como mediadores de aprendizajes.

En primer lugar, porque vincula el saber que se pone a disposición con la vida real del niño. Los docentes destacan la importancia de que los materiales enlacen la realidad que se pretende poner a disposición de los estudiantes con su contexto y sus intereses.

Desde su perspectiva, un material que resulte extraño para el niño no será revestido por la significatividad que requiere para lograr el aprendizaje. Los casos narrados por los docentes incluyen libros de textos en donde los niños viajan en subterráneo (medio de transporte completamente desconocido para la mayor parte de sus estudiantes) o ilustraciones que presentan a una persona con piloto y paraguas para caracterizar la estación del invierno (Salta tiene una estación seca, por lo cual no hay precipitaciones entre abril y octubre). Una docente afirmaba:

Un recurso didáctico es lo que puede ayudar a un niño a aprender un tema, pero de forma más simple relacionándolo con su vida cotidiana. A veces los libros les ponen imágenes del Obelisco. Eso no les dice nada. Ahora viene Güemes en las efemérides, pero porque se incorporó al calendario de feriados. Pero antes toda esa información no salía en los libros. **Parecen libros hechos para otro país. Incluso muchas de sus realidades en los libros no aparecen.** No sé, las comidas de acá, costumbres como la siesta o el Milagro. **La ventaja más grande de hacer tus recursos es que los adaptás a su contexto.**

CL, docente del área de Matemática, novel

En algunos casos, los libros de texto no entrelazan el aula y la vida cotidiana de los estudiantes, los conocimientos y el contexto específico. La docente por esta razón explica que prefiere generar sus propios materiales para adecuarlos al grupo clase. Sin embargo, los estudiantes pueden comprender que existen distintas realidades en diversos contextos. Poder comprender la propia situación y compararla con otras realidades es posible para los estudiantes, por tanto, la significatividad de los materiales no estaría dada por la similitud de lo presentado por el material con la propia situación contextual sino más bien por la cercanía y adecuación en la forma de presentar los contenidos. Es decir que el hecho que el material presente sea desconocido no significa que sea poco significativo, si no, de hecho, los estudiantes no podrían adquirir nuevos saberes fuera de su entorno cotidiano.

En segundo término, los materiales median entre los saberes disponibles de los estudiantes y los saberes a apropiarse. Sostienen los docentes que es necesario partir de lo que ya se sabe para que ocurra cualquier aprendizaje. En ese sentido, los materiales cuando están bien elaborados ofrecen esa relación entre lo adquirido y lo novedoso. Ellos reconocen que permiten ampliar los conocimientos y que “organizan el aprendizaje”. Como sostiene una docente:

Un material es apropiado cuando le permite al alumno ir un poco más allá. Cuando lo saca de lo que ya sabe, pero partiendo de ese saber que posee. Un material ayuda a organizar el aprendizaje. Una buena actividad, por ejemplo, parte de algo simple, que ya se trabajó y se sabe, para ajustarlo. Pero, progresivamente va avanzando a algo más difícil. **La actividad siempre tiene que proponer algo más.** Muchas veces se dan esas actividades que los chicos las hacen en “piloto automático” para matar el tiempo. No sé,

por ejemplo, la típica que les dan 20 oraciones y todas tienen la estructura: sujeto, verbo, objeto directo. A la tercera ya se dieron cuenta de que son todas iguales. Eso no sirve.

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad

Por esta razón, los docentes expresan la necesidad de que los recursos presenten siempre más información de lo que como docentes pretenden proponer. El equilibrio entre la adecuación al nivel de competencias del grupo clase y presentar algo más desafiante que los impulse en sus aprendizajes tiene que ver directamente con la necesidad de trabajar en la zona de desarrollo próximo. Desde la teoría de Vigotsky este concepto fundamental se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo (capacidad de resolver un problema independientemente) y el desarrollo potencial (resolución de un problema bajo la guía de un adulto o compañero más capaz). En este contexto, los instrumentos mediadores cobran un significado fundamental por estar fuertemente implicados en la actividad (Baquero, 2013). Esta zona, definida con dificultad por el docente debido a la variedad de ritmos de aprendizaje y a la heterogeneidad misma de cualquier grupo de estudiantes, convierte a la elección de los materiales en un desafío constante para los docentes.

Finalmente, un material también impulsa un movimiento por el cual el aprendizaje obtenido recibe un refuerzo mediante el impacto visual o incluso una ampliación de lo estudiado, que en ocasiones supera los momentos de la clase, pudiéndose dar durante o luego de ella. Una docente refiere:

El material es algo esencial para que los chicos aprendan. Puedes tener el material visual en el grado que es súper importante porque ellos mediante eso fijan y si no, se olvidan. Al verlo está claro y pueden seguir aprendiendo cuando lo tienen en la mano, como en el caso de los libros o cuando lo miran, como las láminas que has colocado en los frisos.

BH, docente del área de Matemática, con más de 7 años de antigüedad.

Esta posibilidad del material tiene que ver específicamente con su impacto visual y con la permanencia del objeto en el espacio del aula, con lo cual los docentes se están refiriendo específicamente a los materiales impresos como láminas, los afiches elaborados por ellos o por los estudiantes, las carteleras. Feldman (2014) destacó “el uso de las imágenes como apoyo informativo, recurso de organización o expresión del trabajo de los alumnos” (p.75). Desde esta mirada se privilegia la representación del mundo por medio de la imagen y su observación. Parcerisa (1996) reúne el aporte de diversos autores acerca de la función de los materiales como mediadores. También Área Moreira (2010) se refiere a los materiales como soportes que mantienen estable e inalterable la

información. El niño que vuelve a hojear su libro de texto en la casa o que sentado en su pupitre puede observar una y otra vez esa lámina colgada en una pared del aula, puede acceder cuantas veces lo desee a lo que esos materiales como mediadores pretenden comunicar. La permanencia permite descubrir, incluso por fuera de la clase, esa selección que el autor del material hizo de la cultura y la juzgó como valiosa (Eco, 2004).

*

En síntesis, en este apartado pudimos describir las atribuciones de sentidos otorgadas a los materiales educativos por parte de los docentes entrevistados. Ellos consideran a los materiales de dos maneras: como apoyo o ayuda a su tarea de enseñar y como mediación para el aprendizaje de los estudiantes. Los materiales educativos son considerados como su mano derecha por los docentes en tanto que son herramientas que lo auxilian en su quehacer diario favoreciendo la sistematización y organización de los saberes puestos a disposición de los estudiantes. Además, los materiales acompañan las decisiones pedagógicas de los docentes ya que ellos mismos encierran concepciones didácticas que los sostienen. Finalmente, son una fuente indispensable de conocimientos para los docentes quienes accediendo a estos materiales educativos elaboran su marco teórico de acuerdo con lo expresado en las entrevistas. Por otra parte, mencionamos que los materiales educativos facilitan los procesos de aprendizaje de los estudiantes ya que vinculan el saber puesto a disposición con la vida real de quienes lo aprenden. Sumado a esto, los materiales median entre los saberes disponibles y aquellos próximos a alcanzar, trabajando en un delicado equilibrio entre la adecuación al nivel de competencias de los estudiantes y aquello nuevo por conocer. Finalmente, los materiales actúan como refuerzos visuales de lo estudiado sosteniendo los aprendizajes adquiridos.

2.2 LOS MATERIALES EN LA FASE DE DISEÑO DE LA ENSEÑANZA

El autor Philip Jackson (1998) en su conocido trabajo acerca de la vida en las aulas llega a la conclusión de que podemos distinguir en la enseñanza dos momentos: la fase preactiva y la interactiva. En las entrevistas realizadas a docentes en el marco de esta investigación pudimos identificar elementos de ambas fases que se condicen con la caracterización presentada por el autor.

En la etapa preactiva, de un matiz más teórico o racional, los docentes explican que lo primero que hacen es “ir a los libros”, refiriéndose a los libros de texto, tanto de nivel primario como secundario. Extraen el contenido que encuentran para su tema, para armar su propio marco teórico o para elaborar las actividades destinadas a los estudiantes. Es decir, para todo: los textos, las imágenes, las secuencias de actividades, incluso los modos de resolver los ejercicios. Y una vez dispuesto sobre su escritorio, el docente comienza a seleccionar, modificar, combinar, secuenciar materiales y contenidos en función de los demás elementos del espacio del aula. Organizar las actividades, definir las estrategias, disponer los espacios y los tiempos en función de determinados objetivos de aprendizaje, todo ello requiere de un arte que comienza en esta primera etapa del proceso.

En esta instancia ocurre un significativo contacto de los maestros con los materiales educativos, exploramos esta interacción en tres aspectos fundamentales: qué materiales utilizan los docentes, cuáles son los modos de acceso a ellos y qué estrategias llevan a cabo para su selección.

2.2.1 La caja de Pandora

Cuenta el mito griego de la caja de Pandora -que, en venganza de Prometeo, titán que dio a conocer el fuego a los hombres-, Zeus llamó a los dioses para que entregaran una virtud para que poseyera la doncella y una desgracia a ser guardada en una caja que llevaría consigo. Luego de su creación, Pandora fue enviada a la tierra en donde se casó con Epimeteo, hermano de Prometeo. A pesar de tener la orden de mantenerla cerrada, y ante su curiosidad irrefrenable, Pandora abrió la caja dejando escapar todas las desgracias al mundo. Ante tan terrible suceso Pandora cerró velozmente la caja dejando dentro de ella la esperanza, en el fondo de todo, como último remedio. Curiosamente esta figura hizo su aparición en las entrevistas realizadas a los docentes. Ellos la utilizaban para referirse al reservorio de materiales que todo docente tiene o debería tener. ¿Cómo explicar la relación entre el mito y lo expresado por los entrevistados? Consideramos que tal vez quisieron referirse a lo desconocido, lo diverso y lo misterioso que puede resultar la variedad de materiales de los que dispone un docente. Y aún más, a la necesidad de que una vez puestos en uso todos los materiales disponibles siempre, pero siempre, el docente cuente con uno de reserva. Omitiendo el significado negativo de la liberación de los

males, entonces, la alegoría que se plantea consiste en que el docente disponga de todas aquellas ayudas pedagógicas al alcance de la mano. Una docente lo expresaba así:

Ellos me esperan en la clase y saben que es así. Saben que un día llevo una comida con hongos, otro día una noticia disparatada, quizás una canción, o simplemente objetos de descarte que pensaba tirar. **Así debe ser el docente, debe tener con él un montón de materiales disponibles. Y los va acumulando con el tiempo. Uno va sacando y usa.** La clase no puede consistir en el maestrillo parado dando un discurso. **Ellos me esperan a mí, pero esperan también todo lo que les traigo para compartir, saben que tengo mi caja de Pandora y de ahí saco de todo.**

GX, docente de todas las áreas, novel.

Me encanta invertir en material didáctico. Yo soy medio basurera, voy caminando, veo algo y lo levanto porque sé que en algo se va a convertir para los chicos. Me voy a los chinos, encuentro quizás un juego de ajedrez o alguna otra cosa, lo transformo, invento otra cosa, le doy una finalidad pedagógica. Me encanta, me encanta, me encanta invertir en eso. Tengo un batallón de materiales míos, cajas y cajas y los uso todo el tiempo. Me acuerdo cuando era chica. Mi vieja, en cuanto yo salía del colegio me preguntaba si necesitaba algo para el día siguiente porque no daba salir a comprar el mapita a las ocho de la noche. Ahora a los papás les tenés que dar todo solucionado. No se te ocurra pedirle un mapa con menos de una semana de anticipación. Y así todo no te cumplen. **Las familias no tienen ni tiempo, ni energía y, a veces, dinero para salir a comprar cosas. Así que se trabaja con lo que hay, se pide material de descarte.** Yo soy re basurera. Vos me ves caminando y ahí veo, no sé, unos rollos de cartón y ya está, lo convertí en un coso para embocar aros y sumar decenas y unidades. **El docente se arma su caja de Pandora, ¿viste?**

FI, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

Esta fuente de recursos debe ser, en verdad, inagotable. Los docentes señalan que por más planificación que se realice muchas veces se necesita improvisar. Y si bien esto no corresponde a la etapa preactiva, sí lo es el hacerse con estos recursos disponibles para que en el momento de la clase estén a la mano. Una docente afirmaba:

Yo en el profesorado hubiera agregado un poquito más del tema de los recursos porque los aprendés solo en la práctica. Te dan algunos, por ejemplo, conocés cuentos para literatura, te hablan de cómo construir material concreto en matemática, pero así todo en general no aprendés a hacer una antología o no tenés tu equipo de material didáctico. Esa parte queda medio floja, **no te enseñan a tener el as bajo la manga que siempre tenés que tener;** un recurso en el bolsillo, una canción, una estrategia, un algo para llamar la atención, un juego cuando ya desplegaste todo lo que tenías y no funcionó... creo que mis profes de práctica fueron las más fuertes en ese sentido, para enseñar ese tipo de cosas.

AB, docente de todas las áreas con más de 7 años de antigüedad.

Ahora bien, ¿qué hay en la caja de Pandora? Los docentes entrevistados fueron interrogados acerca de los materiales que preferentemente utilizaban para dar sus clases. Se les solicitó algo así como un inventario de su reservorio. En este listado los protagonistas fueron los libros de texto y manuales. Estos elementos son parte de los ensambles más estables del aula, incluso en situaciones de virtualidad como veremos más adelante. Lo que sucede es que para diseñar una propuesta o abordar un tema los docentes

acuden a los libros de texto tanto para sustentar teóricamente sus clases como para inspirarse metodológicamente observando ejemplos de secuencias de actividades allí presentadas. Consideran también el uso de los manuales distribuidos por el Ministerio de Educación como así también los materiales enviados en el marco de diversos programas. Los docentes, también acuden a videos educativos (de clases, documentales, o explicativos como aquellos elaborados con la técnica *Draw my life*) alojados en redes sociales como *YouTube*. Son utilizadas también imágenes fijas extraídas de internet por medio de los buscadores. Otros elementos con que los docentes cuentan en sus clases son materiales lúdicos, como títeres, ruletas o dados; de la vida cotidiana, como diarios y revistas; o reciclados, que conforman nuevos objetos con intención pedagógica como “cajas misteriosas”, “dados para contar cuentos” o “frascos de los buenos recuerdos”.

Las taxonomías son muy variadas (Área Moreira, 2001; Parcerisa Arán, 2007; Área Moreira, 2019) y se adaptan al surgimiento de nuevos materiales educativos. Sin embargo, no es la intención para este trabajo ofrecer una clasificación exhaustiva sino enmarcar los usos en los espacios de aula, tanto presencial como virtual, que los mismos docentes plantean al elegir determinados materiales. Como marco de referencia por su carácter abarcador resulta pertinente la clasificación de materiales de Área Moreira (2010) según sean: a. manipulativos: son aquellos que pueden ofrecer experiencias de aprendizaje si son puestos intencionalmente en un contexto de enseñanza. El autor distingue en este punto a los objetos reales y a los medios simbólicos. Los primeros son los que no representan una realidad más allá de sí mismos (piedras, plantas, etc.) y los segundos codifican una realidad que los trasciende como objetos (multibase, ábacos, juegos, cuerpos geométricos, etc.); b. textuales o impresos: que emplean los medios verbales y pueden ser dirigidos a docentes (guías) o a estudiantes (manuales); c. audiovisuales: representan una realidad mediante el lenguaje icónico utilizando imágenes fijas (por ejemplo en el proyector de diapositivas) o videos; d. auditivos: representan mediante el sonido (radio, música) y e. informáticos: combinan todos los lenguajes anteriores (verbal, icónico fijo o en movimiento y sonido). El autor amplía esta categoría y agrega los materiales digitales, los cuales son accesibles en cualquier momento y desde cualquier lugar ya que están en línea. Estos tipos de materiales brindan muchas posibilidades entre las que podemos destacar la búsqueda de información, las representaciones virtuales, la creación de entornos motivadores, la utilización de

múltiples lenguajes, la interacción y la posibilidad de comunicación interpersonal con el consecuente trabajo colaborativo en red (Área Moreira, 2017).

A continuación, utilizamos este esquema para organizar las intervenciones de los docentes en cuanto a los materiales que ellos escogen para la enseñanza y para develar qué hay, entonces, en la caja de Pandora.

En relación con los **materiales manipulativos** los docentes los denominan *material concreto*. Ellos se refieren con este término a objetos de la vida cotidiana que no necesariamente hayan sido pensados con intencionalidad pedagógica pero que efectivamente pueden ser utilizados con esta finalidad. Estos recursos son incluidos sobre todo en el área de Ciencias Naturales cuando se propone la realización de experimentos.

Lo tuve a mi marido buscando hongos en los troncos de los árboles de la finca, los he buscado en el cordón de las calles, ¡salí en medio de la pandemia a buscarlos! Una vuelta cuando estaba todo cerrado mandé un rapimoto a que me busque un imán gigante que tenía una amiga. El tema de los recursos es complicado porque si vos les pedís a los chicos, no todos pueden llevar y vos no tenés el dinero para llevarle a todos, entonces lo que hacemos es dividirnos, usar materiales reciclables o hacer una lista y que cada uno traiga una parte. **No podés mandarle a comprar, las familias no pueden, así que nos distribuimos: yo llevo mis cucharas, otro lleva tupperes. Todos aportamos.**

GX, docente de todas las áreas, novel.

Otros materiales manipulativos son los simbólicos, utilizados fundamentalmente con dos finalidades. La primera, para la realización de actividades lógico-matemáticas de conteo en Estadística, noción de reparto en Álgebra, o figuras y cuerpos en Geometría. Y la segunda, para crear situaciones lúdicas mediante la realización de juegos (ej.: dado gigante, ruleta, etc.) o la presentación de títeres.

Nunca hay que empezar con algo aburrido porque la clase no va a servir. Los chicos se pierden y una vez que se distraen fuiste, no los recuperás más. Entonces, lo más importante es el inicio. Es **empezar con algo concreto, algo didáctico, los juegos no fallan nunca**, si querés en el patio. Siempre tiene que ser así.

PW, docente del área de Matemática, novel.

Mi Zoom lo pusieron a las 8:00 de la mañana y a pesar de eso tenía el más alto porcentaje de asistencia. A los otros profes los chicos les faltaban. **Esto era porque yo buscaba los medios para que fuera motivante... ponía música, usaba títeres.**

AOB, maestro del área de Matemática con más de 15 años de antigüedad.

Le hice unos emojis con unas tapas de queso crema que tenía en el escritorio porque desayunábamos juntos. **Agarré lo primero que encontré.** Les pinté con corrector una carita feliz y las usábamos al iniciar y al terminar las videollamadas. No me podían faltar, los chicos me los pedían, ¡no podía creerlo!

VS, docente del área de Matemática con más de 15 años de antigüedad.

Otra cosa que les encantaba eran las ruletas digitales. **Cuando nadie quería contestar lanzábamos la ruleta.** ¡A veces siempre salía el mismo! Yo les decía, esperen que les

cambio las pilas y volvíamos a tirar la ruleta. Eso les encantaba porque se re divertían y yo no andaba con el dedo señalando quién iba a hablar. En la virtualidad el que está solito detrás de la pantalla a veces no se anima a hablar, le falta su grupo. **Esto amenizaba un poco y los hacía olvidarse de que no estábamos físicamente juntos.**

FT, docente de todas las áreas, novel.

Podemos destacar en este punto que los materiales manipulativos durante la virtualidad fueron más solicitados para que, quien pudiera, los tuviera disponibles frente a la pantalla. El docente mostraba en el video o en la clase virtual lo que había que hacer con ellos. Los docentes nombraban, por ejemplo, cubeteras para las nociones de reparto en la división, imanes para construir gráficos de barra en estadística o plastilina y palillos para armar cuerpos en geometría. Durante el ASPO algunos de estos materiales fueron utilizados y se propusieron acciones sobre ellos, la realidad ingresaba mediante objetos no escolarizados de uso cotidiano insertos con intencionalidad pedagógica en una situación de enseñanza (Feldman, 2004).

Finalmente, y no por ello menos importante, los materiales manipulativos utilizados en las clases virtuales también fueron considerados como medios privilegiados para comunicarse con los niños. Según los docentes, todos necesitaron entablar una comunicación con ellos de una manera que nunca habían establecido. La manera de lograr este lazo fue a través de títeres u objetos que funcionaran como tales, aún con niños más grandes, de entre 9 y 12 años. Justamente los títeres son un sistema de signos, un algo que reemplaza a un alguien (Santa Cruz, 2008). Los docentes, al narrar sus prácticas durante 2020 coincidieron en la utilización de títeres para hablar con los chicos de una manera diferente, para crear entornos más divertidos y distendidos e incluso para hablar de cosas no tan felices de una manera más amena y espontánea.

De acuerdo con lo narrado por los docentes muchas de las inclusiones de los materiales manipulativos nombrados tuvieron que ver, en el ASPO, con emergentes que surgían de las situaciones diarias, específicamente con la necesidad de reemplazar en la virtualidad el contacto real que ya no estaba. De hecho, los materiales manipulativos vinieron junto a los digitales a cobrar mayor protagonismo durante la pandemia. Esta cuestión la retomaremos luego.

Con respecto a los **materiales impresos** que se presentan en soporte papel fueron y siguen siendo los más populares de todos, quizás por su permanencia ya que el escenario previo a la pandemia seguía siendo aún el del ensamble escolar más estable compuesto por manual, pizarrón-tiza y carpeta (Artopoulos, 2013). A pesar del quiebre que implicó

la pandemia en torno a los tiempos y espacios escolares, los manuales siguieron estando presentes. De hecho, las escuelas gestionaron, luego de declarada la ASPO, algunos días en los cuales las familias concurrían por turnos a retirar los materiales de los niños o los kits escolares que, por ese entonces, ya habían llegado a las escuelas estatales. Estos kits estaban conformados por útiles escolares y manuales de distribución gratuita. Actualmente el uso de los materiales impresos se ve restringido debido a los protocolos, los cuales establecen para los libros de la biblioteca escolar engorrosos mecanismos de sanitización e imposibilita la entrega de material fotocopiado.

Los docentes entrevistados acceden a material bibliográfico, específicamente a libros de texto de nivel primario y secundario, para la construcción del marco teórico que sustenta sus clases. El material impreso continúa vigente y algunos docentes siguen confiando más en sus libros de texto que van acumulando a lo largo de los años en sus prácticas que, en la información que encuentran en internet porque la consideran poco fiable ya que en la mayor parte de los casos proviene de fuentes desconocidas. También, en algunas ocasiones, son utilizadas las guías docentes que se adjuntan a los libros de texto, aunque esto sucede cada vez menos ya que se encuentran todas en formato digital. En menor medida se usaron las cartillas elaboradas por el Ministerio de Educación provincial y distribuidas en supermercados de la ciudad de Salta durante la ASPO y otros espacios esenciales para los estudiantes que no podían imprimir los materiales. En algunos casos, incluso, fueron los docentes quienes llevaron a cada familia los materiales a sus hogares. Algunos docentes también dicen usar revistas, aunque en su mayoría por los recortables que traen para decorar las aulas, no para preparar clases o seleccionar actividades. También nombran diarios y revistas para trabajar aspectos del texto o cuestiones de lectoescritura o actualidad. Este tipo de materiales no se usan con tanta asiduidad como quisieran los docentes dado que las familias dejaron de comprar publicaciones impresas. Las tareas de buscar palabras, cortar y pegar o encontrar un gráfico para analizar ya no pueden ser realizadas como antes por el escaso acceso a publicaciones impresas. Estas actividades, desde la perspectiva de los docentes, ponían en contacto a los niños con los medios gráficos impresos, cuestión alterada a partir de la lectura de las noticias a través del celular lo que supone un modo diferente de leer. Los docentes explican que para resolver esta carencia piden al inicio del año una revista infantil a cada niño para destinarla a este tipo de actividades en el aula. Durante el ASPO

la utilización de este tipo de materiales se vio totalmente interrumpida y las actividades heurísticas que propiciaba se redujeron.

En relación con **los materiales audiovisuales** cobraron importancia en los últimos años con la proliferación de las tecnologías digitales. Durante 2020 se convirtieron casi en el único modo, o al menos en el más apropiado, para desarrollar las propuestas de enseñanza durante la ASPO. Los más utilizados por los docentes fueron las presentaciones de *Power Point* como soporte a sus explicaciones y los videos elaborados por ellos mismos o descargados de *YouTube*. Ninguno de los entrevistados utilizó los videos de la televisión pública porque decían desconocer su contenido. Además, los docentes en las entrevistas expresaban que se negaron rotundamente a utilizar este tipo de material porque no podían presentarle algo tan “bochornoso”⁵ a los padres. Más allá del contenido de los programas elaborados durante la ASPO y que no abordaremos aquí, resulta interesante que los docentes trajeran la figura de los padres para justificar su selección de materiales.

En el caso de los *Power Point*, los describen como “mapas” o “itinerarios”, como planificaciones más desglosadas que equivaldrían a las viejas carpetas didácticas o a los proyectos actuales, pero en formato digital. Los docentes utilizaban esta presentación para guiar sus clases, para que todos entendieran en dónde estaban y hacia dónde se dirigían. Este recurso aparece de igual manera antes, durante y después de la virtualidad.

Yo uso mucho el cañón. **Mis propuestas las tengo en la compu y lo que hago es proyectar directamente ahí: ya está puesto el título, la consigna, está todo escrito... es como mi mapa.** También están las fotocopias. Proyecto todo, es más fácil señalar ahí en el pizarrón para que sepan en dónde estamos y dónde hay que escribir. Ya después apago eso y ellos trabajan solos al final de la clase, en su carpeta. En general no busco actividades en internet, más que nada de los libros. Actividades digitales a veces las usé para practicar en el pizarrón cuando nos queda un tiempito.

AC, docente del área de Matemática, con más de 7 años de antigüedad

El uso que mayormente le doy al proyector es el de poder mostrar imágenes bien grandes. Con las imágenes armamos descripciones, contamos historias. Pero lo que sin duda más me gusta del proyector es poder poner los mapas. Primero porque los mapas

⁵ Durante el ASPO se emitieron programas televisivos en la TV Pública. Algunos de ellos eran clases filmadas. Los docentes se refieren a dos de ellas en particular que fueron difundidas por medios gráficos y redes sociales: una docente, en el contexto del programa “Seguimos Educando” cometió un error ortográfico; en otras dos ocasiones otra docente cometió un error en la resolución de operaciones con números decimales, específicamente en multiplicaciones por la unidad seguida de ceros. Rápidamente estos videos se difundieron y a pesar de que varios especialistas plantearon el error como posibilidad, las críticas a ella y a los materiales educativos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional no tardaron en llegar. Los saberes docentes fueron fuertemente cuestionados: “a raíz de las equivocaciones, hubo comentarios en las redes sociales que cuestionaron la capacidad de las personas elegidas para desempeñar el rol docente en el ciclo. Otros fueron aún más lejos y se dirigieron directamente a la presidenta de Radio y Televisión Argentina SE, la periodista Rosario Lufrano” (La Nación, 20 de junio de 2020). Las noticias y videos disponibles en los siguientes *links*: <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/la-tv-publica-suma-errores-su-programa-nid2383110/> y <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-error-ortografico-paso-desapercibido-programa-educativo-nid2350179/> consultado el 16/07/2021.

en el colegio están desactualizados o directamente están rotos o no los tenés a mano o los están ocupando otros grados. Entonces uno lo proyecta y es más fácil. **Otra posibilidad es cuando uno hace una técnica de subrayado de ideas principales: buscas el texto y subrayás en el pizarrón.** Eso ayuda mucho a entender la técnica, eso es lo que más valoró

VC, docente de todas las áreas con más de 15 años de antigüedad.

A partir de lo narrado por los docentes se infiere que el uso del proyector se limita sobre todo a la imagen fija, para mostrar una ilustración o para ampliar el campo de trabajo individual a un espacio disponible para todos de forma tal que se pueda avanzar colectivamente con comodidad.

Otro uso cotidiano de este dispositivo es el de proyectar videos. Con respecto a los videos seleccionados, resulta interesante observar que los docentes alternan entre los resultados que arrojan los buscadores (por lo general utilizan *Google Chrome*) y los materiales albergados en reservorios de cabecera (fueron nombrados varios por ellos, algunos ejemplos son: *Aula365*, *Educ.ar*, *Mundo Primario*, *Educatina*, *National Geographic Kids*, *Paka Paka*). Así, por ejemplo, las docentes explicaban:

Podías estar una tarde entera buscando videos, no es fácil encontrar el que necesitás y siempre terminás resignando algo. Quizás el mejor armado es muy largo, o el que es atractivo por los efectos que tiene está con acento español. **A veces podés armar uno casero, pero no disponés siempre de ese tiempo.** A parte los videos tienen que ser bien atractivos y si bien ahora uno cuenta con los recursos que ayudan a hacer videos **tampoco voy a mandar truchadas.** Yo ya tenía los sitios en los que sabía que encontraba lo que buscaba.

AE, docente de todas las áreas, novel.

Los docentes narran las dificultades en la selección de materiales audiovisuales y afirman que pueden pasar horas hasta encontrar un material que cumpla con todas las condiciones, no solo de corrección de contenido sino también de extensión y de calidad visual. Durante la virtualidad, el uso de los videos se incrementó notablemente. Los docentes explican que con anterioridad la utilización de videos era mucho menor y generalmente estaba circunscripta a la proyección de “La asombrosa excursión de Zamba”, serie de animación de historia argentina producida por *PakaPaka*. En el caso de los docentes que se vieron en la necesidad de elaborar sus propios materiales digitales, optaron por comprar iluminación para el celular o tuvieron que acudir a tutoriales para aprender a incorporar filtros o efectos a sus videos o utilizar herramientas de edición. Una docente explicaba:

En general los videos hechos no me gustaban porque eran en mexicano o español. ¡Y ellos querían que les hablara yo! En *InShot* encontraba filtros para armarlos las consignas y me quedaban videos re profesionales (*risas*). No sé cómo habría hecho para

pasar esta pandemia sin celular. La clase la armaba entera desde ahí. Con la *app* de *YouTube* los buscaba y me los guardaba en listas de reproducción. Un día me robaron el celu cuando bajé del colectivo en julio, cuando me tenía que hacer los controles médicos anuales. Bajé y yo sentí algo, me lo habían sacado. Ese mismo día estaba averiguando por otro celular y al día siguiente me lo compré de nuevo, exactamente el mismo que tenía antes. **Me dolía perderlo porque ahora era mi herramienta de trabajo.**

VS, docente del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

Durante 2020, el uso de videos resultó fundamental para suplir la presencialidad y la falta de conectividad. De esta manera, los estudiantes podían tener un acercamiento a su docente – que en muchos casos ni siquiera habían llegado a conocer con motivo de los quince días de paro docente provincial con distintos niveles de acatamiento⁶ –. Por otra parte, la limitante de la conectividad que les impedía participar de encuentros sincrónicos en *Zoom* o *Google Meet*, se veía de alguna manera subsanada con los videos asincrónicos.

En cuanto a los **materiales auditivos** fueron utilizados principalmente con el objeto de motivar el inicio de la clase mediante la música. Algunos proyectos particulares también utilizan la radio, los audiocuentos y, más recientemente los *podcasts*.

Enseñar Lengua es un desafío porque los chicos no quieren leer, no quieren empezar la clase con un texto. Así que usábamos mucho el grabador. Empezamos escuchando música. Y lo relacionábamos con el contenido, por ejemplo, verbos. O jugábamos al mercadito para ver los sustantivos. Y ahí recién empezamos con el tema. Recién en el desarrollo se dan cuenta qué tema vamos a ver. **Obviamente que tenía que quedar algo escrito siempre**, así que dábamos la teoría después.

AE, docente de todas las áreas, novel.

Con respecto a los **materiales informáticos** presentan una gama de posibilidades amplísima, sobre todo por la posibilidad de interacción que permiten. Los recursos informáticos incluyen materiales tales como aplicaciones de mensajería instantánea, aplicaciones educativas de todas las áreas y niveles, plataformas educativas, páginas de internet, servicios de videoconferencia, redes sociales, etc.

Los docentes usaban estos recursos ya con anterioridad al 2020 pero en este período resultaron imprescindibles. Para comunicarse con los estudiantes disponían de plataformas para videoconferencias como *Zoom* o *Google Meet*, plataformas educativas como *Google Classroom* y servicios de mensajería instantánea como *Whatsapp*. Asimismo, utilizaron aplicaciones para celular en etapas de refuerzo de los saberes ya que

⁶ En la provincia de Salta tuvo lugar un paro durante los 15 primeros días de clases con distintos niveles de acatamiento. En las escuelas de gestión privada en su mayoría no impactó en el dictado de clases, en escuelas de gestión estatal afectó en algunos casos a la primera semana y otros, a las dos primeras. En este último caso, los estudiantes no llegaron a conocer a sus docentes debido al establecimiento del ASPO. Se presenta la nota periodística del diario local: <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2020-3-10-0-0-un-sector-de-los-docentes-autoconvocados-sigue-con-el-paro> consultado el 16/07/2021.

a los estudiantes les resultaba atractivo. Un ejemplo recurrente es el de las aplicaciones para practicar las tablas de multiplicar o la ortografía. Otro uso de los materiales informáticos asignado por los docentes en las entrevistas fue el de la investigación de los temas que abordaría en las clases para formar de esa manera su marco teórico mediante videos explicativos de *YouTube* o *Wikipedia*.

Los docentes acudieron a estas herramientas a diario durante el ASPO y reconocen que, de no haber tenido un celular a su disposición o una notebook, jamás podrían haberla afrontado. De hecho, varios de ellos narraron la necesidad que tuvieron de reemplazar sus equipos ya obsoletos o de comprar accesorios para mejorar, sobre todo, la producción de videos, formato que predominó sobre los otros en ese período de tiempo. Sin embargo, así como estos recursos encierran la gran ventaja de ofrecer variedad de posibilidades, también, suponen una gran desventaja y es lo costoso que es acceder a ellos y depender de la conectividad para poder utilizarlos. En estos casos, la brecha socioeconómica fue visible, para los docentes entrevistados, quienes como aclaráramos en el capítulo 1, se desempeñaron en instituciones de gestión estatal y privada durante la pandemia, lo cual les permitió constatar, en el caso de estudiantes de escuelas estatales la desventaja de no disponer de equipos o conectividad para continuar sus aprendizajes.

Agregamos un nuevo tipo de materiales a la categorización planteada, los “Objetos Culturales Vagamente Identificados” (OCVI), sugeridos por Carrión (2019) como objetos que son parte relevante de la cultura por su impacto en la sociedad y alto nivel de consumo.

“Aunque no sean reconocidas como parte del canon cultural de nuestra época, representan mejor que otros productos nuestra manera de remezclar géneros y contar historias desde plataformas distintas. Les llamo Objetos Culturales Vagamente Identificados (OCVI), proyectos que trascienden las categorías tradicionales y aún no son completamente estudiados por la academia (aunque empiezan a serlo), y que son relevantes en el modo en el que consumimos la cultura”. (Carrión, 2019).

Estas manifestaciones culturales incluyen hilos de *Twitter*, historias de *Instagram*, entradas de *Facebook*, videos de *TikTok*, etc. y durante el ASPO fueron utilizados por los docentes para llegar a los estudiantes por ser parte de su vida cotidiana y sus medios naturales de comunicación - tanto para docentes como para estudiantes -.

2.2.2 Modos de acceso

El concepto de acceso a la cultura impresa ha sido desarrollado por Kalman (2003). La autora distingue en principio las condiciones materiales (disponibilidad) de las condiciones sociales para hacer uso de aquello (acceso). En el primer caso, Kalman se refiere a la presencia física de los materiales y los mecanismos de distribución. Pero el acceso denota las posibilidades de participar en el uso de los materiales, de entender su manipulación. “La sola presencia de los libros en una biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que lo fomenta” (Kalman, 2003: 40). Por esta razón, la disponibilidad influye en el acceso o es condición necesaria, pero no suficiente para que éste ocurra. Por su parte, Burbules y Callister (2001) afirman que las oportunidades de acceso a Internet en cuanto a equipamientos (ordenadores, conexión, programas) están estrechamente relacionadas con las cuestiones de credibilidad (interpretar los contenidos disponibles, distinguir lo que sirve de lo que no, etc.). Para los autores el incremento del acceso debe ir a la par de la credibilidad, la cual se refiere a la calidad más que a la cantidad. Está claro que “poner las aulas (o las casas) *on line* no será suficiente si los usuarios no cuentan también con una oportunidad de desarrollar aptitudes y actitudes necesarias para aprovechar el recurso” (Burbules y Callister, 2001: 4). La cultura digital para Doueihy (2010) requiere de una conversión a un nuevo paradigma. La alfabetización digital aparece como un conocimiento fundamental mediante el cual el ciudadano digital puede producir, defender y ejercer derechos digitales básicos. Él describe dos fracturas: la primera entre el proceso acelerado de desarrollo tecnológico y el marco jurídico que lo regula; y la segunda, entre la rapidez y complejidad del desarrollo tecnológico y sus umbrales de uso y acceso. La segunda fractura nos habla de una aristocracia que separa a los que hacen un mero uso pasivo de las tecnologías (los usuarios) de los que comprenden en profundidad la cartografía de este nuevo entorno (los manipuladores) (Doueihy, 2010). En relación con esto, Burbules y Callister distinguen los términos “condiciones de acceso” para referirse a las características que permiten o impiden participar y “criterios de acceso” para nombrar a las características personales necesarias para obtener un acceso real. Una de las dificultades más grandes para acceder eficazmente es la incapacidad para seleccionar y evaluar la inagotable cantidad de materiales disponibles en Internet. Los autores aclaran:

Los usuarios incapaces de distinguir lo útil, creíble, interesante o importante se verán literalmente sofocados; con el correr del tiempo, se darán por vencidos, desperdiciarán una gran cantidad de tiempo revisando trivialidades o información poco seria, intentarán disminuir su ingreso a Internet (...) o (y tal vez esto sea lo peor) comenzarán a perder la capacidad o la paciencia para hacer este tipo de discriminaciones con respecto al material *on line* (Burbules y Callister, 2001: 12).

Recuperamos aquí aquello planteado en el marco teórico acerca de las tácticas (De Certeau, 2000) como modos de hacer y de saber aprovecharse de las situaciones. Los docentes no son, por lo general, los que dominan la estrategia de producir los materiales que se pueden hallar tanto en Internet como en la cultura impresa, concretamente en libros de texto (Burbules y Callister, 2001). Por esta razón los docentes desarrollan tácticas de evaluación de los materiales que llegan a sus manos. En los testimonios recabados distinguimos tres tipos de tácticas sobresalientes: 1) ir activamente a la búsqueda, 2) esperar recibir los materiales convencidos de que vendrán y 3) no buscarlos porque cualquier material a la mano puede servir para enseñar.

La primera la llevan a cabo aquellos maestros que atribuyen gran importancia a la búsqueda de materiales y deciden ir por sí mismos al encuentro del recurso. En estos casos los docentes se dirigen a las bibliotecas escolares, a la biblioteca provincial, a las librerías del centro de la ciudad, y se sientan largas horas a ver los libros de texto.

Los materiales que yo quiero los busco en la librería. **La librería es el mejor lugar del mundo, a mí me encanta. Me instalo en la librería y empiezo a mirar, a mirar, a mirar... y me compro lo que a mí me gusta.** Mi biblioteca me la armo yo. **No puedo esperar a que alguien me brinde las herramientas con las que voy a trabajar,** no quiero esperar a depender del promotor de la editorial. Voy sola, busco y saco lo que quiero.

GA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad.

Es la misma actitud que tienen aquellos que se sientan por horas frente a la pantalla de su computadora para buscar un video adecuado para sus estudiantes y que sea coherente con sus propósitos de enseñanza.

Buscar mucha información aparte de lo que les doy. Yo sigo buscando buscando y buscando. Si leemos un cuento de Horacio Quiroga buscamos su biografía, buscamos una foto de su casa, de su lugar, lo buscamos en Google Earth, cómo era el lugar donde vivía, cómo era Salto Uruguay... es muy lindo **enseñarles esta actitud de buscar para aprender.**

LA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad.

Estos docentes, por lo general, están atentos a los programas emanados de los ministerios y a los materiales que se publican en sus sitios *web*.

Saco materiales de internet porque en el Ministerio de la Nación, en programas de lectura tienes un montón de material, incluso clases ya hechas que tienes que seleccionar, buscar cuál es más conveniente para tu contexto y ya está todo hecho. Pero **yo busco, busco y adapto.** Me conozco algunas páginas específicas, me voy enterando de las que pasan en los cursos otros colegas y de ahí nomás yo saco la información.

LA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad

La segunda, la concretan los docentes que saben que al final y al principio de cada ciclo escolar reciben la visita de no menos de cinco o seis editoriales. Los promotores de estas empresas les ofrecen sus recursos en calidad de préstamo o incluso obsequio y los docentes pueden trabajar durante todo un año alternando materiales, seleccionando lo más valioso de cada uno de ellos. En este caso no es el docente quien se dirige al material, sino que es el recurso que viene hacia él y luego seleccionará.

Es difícil encontrar los recursos. Los materiales no te vienen como antes. Los libros traen textos muy cortitos para trabajar. Las revistas que antes tenían lindos cuentos ya no los traen. **La verdad que al colegio siempre llega lo mismo.** Las editoriales traen los libros todos los años, pero parece que les cambian la tapa nada más. **Y de internet yo no sé buscar bien. Ponés en Google y a veces te aparece cualquier cosa.**

VC, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

La tercera la realizan quienes tienen menos interés sobre los materiales, se limitan a utilizar “lo que venga”. ¿A qué se debe esta actitud? No creemos que sea por negligencia, sino, más bien, a cierto escepticismo en torno a las posibilidades de los materiales. Estos docentes, están convencidos de que sea cual fuere el material que se les proponga (o imponga) van a poder utilizarlo o aprovecharlo de algún modo. Esto les sucede a los docentes que trabajan en ámbitos de escuelas de gestión estatal que utilizan los manuales enviados por el Ministerio o en escuelas de gestión privada en las que, en aras de conservar una unidad de criterio, eligen una misma colección o editorial para trabajar en todos los años del nivel.

Una realidad relacionada al tema del acceso es que los docentes noveles no disponen de los materiales que pueden utilizar. Afirman que durante su formación inicial no se les ofrecían libros de texto nuevos para analizar, los saberes y las habilidades necesarias para seleccionar materiales la aprenden en su residencia, específicamente de su co-formador.

Yo para acceder a los materiales voy a la biblioteca de la escuela y pido libros de todas las editoriales, Estrada me encanta. También tengo otros libros o revistas que me heredaron compañeras que ya se están por jubilar en la escuela pública. Una me dejó unas cartillas que son viejísimas pero son súper útiles, a mí me sirven y de ahí sacaba ideas y actividades para armar las cartillitas. En el profesorado te dicen que la clase debe tener momentos. **Yo estuve en una escuela porque no tenían lugar en la biblioteca y dijeron “sáquense lo que quieran, salvo los nuevitos** (refiriéndose a los libros)”. Ahí tuve que llamar para que me buscaran en auto porque me llevé de todo y nadie los quería porque eran viejitos los libros.

CL, docente del área de Matemática, docente novel

Los docentes buscan los materiales impresos, manipulativos y digitales (auditivos, audiovisuales e informáticos) de diferentes maneras. Para obtener **los materiales impresos** exploran las bibliotecas escolares, las que tienen en sus hogares y las librerías

comerciales. Las bibliotecas escolares, según lo narrado por los docentes, disponen de los materiales enviados por el Ministerio como parte de políticas curriculares de distribución de libros o como parte de diversos programas de desarrollo de la lectura o de alfabetización tecnológica, por poner algunos ejemplos.

Yo para acceder a los materiales voy a la biblioteca de la escuela y me instalo. Busco todo lo que tienen sobre el tema y me lo llevo. A veces pido a compañeras si no encuentro nada, pero es muy raro que haga eso. **Trato de manejarme con los libros y lo que no encuentro, Internet.**

AE, docente de todas las áreas, novel.

Sin embargo, estas bibliotecas se encuentran en muchos casos inutilizadas ya que los materiales son depositados en las mismas condiciones en las que son entregados y, según dicen los docentes, nadie los toca. Incluso se encuentran envueltos, sin abrir. Algunos docentes cuentan, asombrados, el abandono que sufren las bibliotecas escolares y cómo ellos, aprovechando esta situación, llevan todos los libros que necesitan para devolverlos a fin de año. Los docentes, también, poseen sus bibliotecas personales, las cuales contienen los libros de texto que guardaron de su escolaridad o que reciben en calidad de préstamo o a modo de prueba u obsequio de parte de los promotores de las editoriales. Muchos docentes van acumulando a través de los años sus libros hasta lograr formarse una biblioteca completa a la que acudir al momento de preparar sus clases. Es común que, en varias ocasiones, los docentes noveles hereden parte de las bibliotecas de docentes jubilados. Esta posibilidad está cargada de significado, más allá del material en sí, y tiene que ver con la socialización profesional, tema que retomaremos en el capítulo cuarto. Otra acción realizada por los docentes para provisionarse de libros de textos es directamente realizar una búsqueda en las librerías. Los docentes que deciden irlos a comprar por sí mismos buscan tener un mayor abanico de opciones y consideran valioso el poder tomar el tiempo necesario para realizar esta búsqueda en un clima de tranquilidad que difícilmente encuentre entre las paredes de la escuela. En todos los casos, los materiales impresos nombrados son libros de texto.

En lo que se refiere al **acceso a materiales manipulativos** sucede algo curioso. Estos elementos muchas veces son buscados por los docentes (y por los amigos y familiares también), pero muchas otras, el movimiento es contrario, es decir, es el material que se aparece frente al maestro y éste, inspirado, busca qué puede hacer con él. Los docentes narran el ir caminando y encontrar trozos de madera, cajas, rollos, etc. que seguramente serán útiles para alguna propuesta de enseñanza. Otros materiales manipulativos

destinados a estudiar cuestiones lógico-matemáticas son fabricados por los propios docentes o encargados a algunos maestros que los fabrican y venden. En algunos pocos casos, son provistos por las instituciones en el caso de escuelas de gestión privada o se les solicita a las familias el envío de algunos elementos, sobre todo, aquellos de descarte y de fácil obtención. Una docente afirmó:

En 2020 trabajé con material concreto que se puede encontrar fácilmente en las casas. Creo que en este aspecto fue superador porque cosas que no hacíamos antes ahora sí podías, como **convertir nuestra cocina en un laboratorio o poder leer tirados en un sillón.**

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad

Con relación al **acceso a materiales digitales sean audiovisuales, auditivos o informáticos**, las fuentes se encuentran todas en un mismo lugar: la *web*. Este tipo de materiales que el docente recopila de internet proviene de diversos formatos. Algunos de ellos son actividades clasificadas en reservorios o plataformas escolares pertenecientes a editoriales, ministerios o entidades sin fines de lucro. Otro tipo de recursos digitales son aquellos que se encuentran “sueltos”, como imágenes o actividades que por lo general son el resultado que presentan los motores de búsqueda. Las redes sociales son nombradas continuamente por los docentes como reservorios a los que acceden con asiduidad: es el caso de *YouTube* para los videos, *Pinterest* para imágenes inspiradoras y *Facebook* para disponer de artículos teóricos y materiales imprimibles.

Los materiales en 2020 los busqué exclusivamente en los libros que ya tenía y en formato digital, en Internet. **Encontré un montón de reservorios muy valiosos y actualizados.** Me suscribí de pago a dos plataformas. En ella ya había mucho material para descargar, **sumado a la gran cantidad de recursos que circulaban por grupos de docentes** en redes sociales y *WhatsApp*. **Las plataformas, los reservorios, ese año se solidarizaron con el mundo y liberaron muchos materiales gratuitos... ¡yo me los agarré todos!**

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

Finalmente, los maestros dicen acceder a materiales que son diseñados y compartidos por otros colegas en grupos de *Whatsapp*. Otra forma de acceso frecuente a los materiales es aquella por la que consultan a sus pares docentes lo cual da lugar a la circulación de lo que cada uno tiene disponible.

2.2.3 Estrategias de selección

En este apartado nos referiremos a la selección de los materiales educativos como estrategia desde el planteo propuesto por De Certeau (2000). A partir de la disponibilidad

de los materiales educativos, de sus posibilidades y limitaciones, los docentes buscan generar con sus elecciones nuevas posiciones de poder y afirmarse en su lugar profesional. Estas estrategias presentan puntos en común: todos los criterios se ordenan en su totalidad en función de poner a disposición del estudiante aquello que el docente considera valioso y acorde con determinados objetivos de aprendizaje, con ciertas formas de aprender, con contextos y características particulares de determinado grupo de estudiantes.

Al explorar la bibliografía, observamos que existen instrumentos de análisis y evaluación de materiales (tanto para su selección como para su elaboración). En un trabajo de Méndez Garrido (2001) se recopilan las clasificaciones exhaustivas de los criterios de análisis y evaluación de los materiales educativos de diversos autores. Las propuestas hechas por los especialistas tienen numerosos puntos en común con lo expresado por los docentes, más allá de alguna variación o agregado. Luego de considerar a cada una de ellas hemos decidido tomar la elaborada por Parcerisa (1996), por ser rigurosa y abarcativa, pero a la vez simple y versátil. La propuesta del autor fue originalmente planteada para evaluar material impreso. Sin embargo, en esta investigación la utilizaremos también para materiales digitales. Se analizan mediante ella cuatro aspectos de los materiales: las intenciones educativas que proponen, la coherencia con los requisitos de aprendizaje, la atención a la diversidad y los aspectos formales del recurso.

En primer lugar, al evaluar un material, se consideran sus **intenciones educativas**, es decir, lo que pretende enseñar. Como ya hemos referido anteriormente, si bien el material influye en los itinerarios prácticos de los docentes en un sentido funcional (Brailovsky, 2000), no deja de ser un objeto cultural. Esto quiere decir que, aun cuando al momento de su elaboración puede haber sido pensado desde un enfoque pedagógico particular, no actúa por sí solo y no reemplazaría al docente. Por tanto, nada impide que encontremos a un docente planteando una actividad innovadora con un material poco prometedor y viceversa. Este criterio por el cual los docentes se focalizan en lo propositivo de los materiales incluye varias cuestiones:

- Coherencia con lineamientos curriculares: al momento de seleccionar un material los docentes dicen considerar “la parte teórica” y su coherencia con los Núcleos de

Aprendizaje Prioritarios (NAP⁷), Diseños Curriculares Jurisdiccionales y con los propósitos fijados en la planificación. Los docentes evalúan si los contenidos presentados se corresponden con el proyecto curricular de la institución y con los presentados en sus proyectos de aula, aunque, en todos los casos y según lo expresado por los docentes, siempre faltan o sobran temas en los libros, por lo cual es una realidad la necesidad de complementarlo con otros materiales o utilizarlos en forma fragmentada.

Cuando un material llega a mis manos lo primero que hago es hojearlo y **voy al índice para ver si se relaciona con los contenidos que yo puse en mi planificación, los que están en el Diseño con lo que plantea la editorial...** me ha pasado muchas veces que coincidía, pero muchas otras que no.

FC, docente de todas las áreas, novel

En el caso de los materiales digitales, en ocasiones coincide la temática a tratar, pero la forma de presentar el contenido no coincide con las orientaciones didácticas dadas en los diseños curriculares. En estos casos la falta de coherencia se refiere más a aspectos pedagógicos y suele ser menos considerada esta dimensión que la referida estrictamente al contenido.

- Coincidencia con el contenido a trabajar: los materiales digitales, comúnmente se *desvían* de las intenciones educativas propuestas o no abarcan la totalidad del tema a enseñar. Los docentes, sin embargo, optan por modificarlos o simplemente por utilizarlos como inspiración para elaborar los propios. Por ejemplo: según los docentes entrevistados los videos que seleccionaban eran demasiado extensos entonces, los editaban a partir de un *software* generando un producto nuevo.

Las actividades disparadoras suelo hacerlas yo: adivinanzas, videos explicativos, etc. Pongo imágenes, ejemplos, y con mi voz explicando conceptos concretos. No uso en esos casos videos porque los videos que hay son super aburridos y no les atraen. Yo busco entonces que tenga cosas llamativas. Y les queda mucho más que leyéndolo en la fotocopia. Después sí leemos la fotocopia. A parte los videos de *YouTube* se van hasta los diez minutos. El video tiene que ser corto.

CL, docente del área de Matemática, docente novel.

⁷ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de una serie de cuadernillos para los distintos niveles educativos divididos en las disciplinas escolares de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Tecnológica y Educación Artística. Los NAP son fruto del acuerdo entre las jurisdicciones e intenta garantizar la igualdad educativa mediante el establecimiento de saberes, capacidades y competencias equivalentes para todos los estudiantes del país independientemente del lugar en el cual habiten. Fuente: <https://www.educ.ar/recursos/132576/nap-educacion-primaria-segundo-ciclo>

- **Interrelación de los contenidos:** los docentes valoran que los contenidos sean tratados de forma integrada. Reconocen que planificar sus clases de esta forma no es lo más fácil, pero rescatan el valor de este formato y lo aceptan como un desafío ya que lo consideran un abordaje más real, más vivencial para el niño ya que la interrelación de contenidos facilita el aprendizaje (Parcerisa, 1996), y por ella, aspectos de una misma realidad son abordados desde diversas áreas. Así, un problema matemático se convierte también en una reflexión desde otras disciplinas.

Por ejemplo, ese tipo de libros me gusta. Donde yo puedo trabajar medida, perímetro y área y ahí ya puedo meter a fracciones. **O sea que puedo meter más cosas, puedo hablar de muchas cosas y que abre las puertas a otras actividades, a otros temas que estén vinculados, para darlo más globalmente.** Ese tipo de actividad me gusta y creo que en eso varía respecto a cuanto comienza... cuando recién me recibí yo era más puntual. Quería enseñar una cosa y me iba a ese tema y nada más. Ahora a mí **me gustan las actividades por las que vienen los chicos y te preguntan de otras cosas. Ese tipo de clases me gustan. Las clases que disparan otros temas no sólo en lo que estamos trabajando sino de otros temas a los cuales se llevan que son implícitos** porque eso me hace sentir que el chico lo está entendiendo y que **lo está relacionando con su propia vida.**

AOB, maestro del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

- **Rigurosidad de los contenidos:** en este criterio los docentes atienden la corrección y actualización de los materiales educativos. Observan que se presentan en varias ocasiones errores de contenido y que, si bien esto se ha enmendado a lo largo del tiempo en los materiales impresos, en los digitales la ausencia de autoría explícita y el anonimato favorece la falta de rigurosidad.

En internet los videos están buenos, pero hay que hacer mucha selección, no se puede pasar cualquier cosa. **Me ha pasado muy particularmente con actividades de internet. No sabes de dónde salen, no la conocés y vienen con errores.** Por ejemplo, en naturales con los seres vivos. Me pasó que a la araña la clasificaban como insecto. O por ahí en una actividad de ángulos al imprimirla los ángulos no miden lo que dicen medir.

VC, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

En segundo lugar, se consideran **los requisitos que deben tener los materiales para favorecer el aprendizaje** de los cuales dependerá su funcionalidad.

- **Balance entre teoría y práctica:** este es un componente que interactúa inevitablemente con los propósitos de los docentes. Algunos, buscan que el material presente información en abundancia, mucha cantidad y calidad textual, con léxico acorde, sencillo, claro y gradualmente más complejo de acuerdo con el nivel de competencia de

los estudiantes, pero proponiendo algo más, que invite a un desarrollo mayor. Esto puede ser elegido en formato impreso o digital. En el primer caso, una docente expresaba:

Lo que le miro a un libro es que la parte teórica coincida con lo que yo quiero enseñar, que esté bien clarita en el libro. No me gustan los libros que, supongamos, tienen una sola lectura y un montón de dibujos que te ocupan toda la página y que después tenés una o dos actividades y nada de teoría. **Yo prefiero que haya menos dibujos y que haya más contenido, más actividades y más teoría, que haya definiciones, conceptos.**

AC, docente del área de Matemática, con más de 7 años de antigüedad.

Otros, prefieren formatos más enfocados a la práctica mediante ejercicios. Los docentes explican que este tipo de materiales son utilizados para realizar el “ajuste” de los temas, significando con este término aquello que los estudiantes realizan reiteradas veces para dar cuenta del manejo de un contenido y corregir posibles incomprensiones, como actividades de revisión. Estos docentes proponen ellos mismos explicar los conceptos y el marco teórico con el que trabajarán los estudiantes porque en muchos casos en los libros es excesivo, o incompleto o desenfocado con respecto a los propósitos de enseñanza y prefieren utilizar el material para la fijación de los saberes. Estos materiales adquieren un formato particular de cuadernos de ejercitación, por lo que están impresos en papel obra sin plastificar para escribir y borrar más fácilmente y, en vez, de estar encuadernados están anillados para facilitar su manipulación lo cual es muy valorado por los docentes sobre todo de los niveles más básicos.

- **Adecuación lingüística:** cuando de materiales digitales se trata, una afirmación muy recurrente entre los docentes fue lo inconveniente de usarlos cuando procedían de España o México ya que, en esos casos, resultaban incomprensibles o incluso inadecuados para ser presentados a los estudiantes por ciertos regionalismos. Sin embargo, eran utilizados por los docentes como marco teórico, porque según explicaban los entrevistados, eran los que resultaban más fáciles de encontrar (los primeros resultados arrojados por las búsquedas) y según ellos, los más actualizados.

Del material me fijo que sea un vocabulario sencillo, que sea práctico, que sea entendible, que no tenga palabras extrañas, **que sea un lenguaje adecuado a los chicos.** Por ahí hay mucho material de España y bueno, trato de buscar palabras que no hieran susceptibilidades. Si yo encontraba alguna palabra directamente descartaba **y como no encontraba ninguno que me convenciera empecé a hacer yo mis propios vídeos.**

AOB, maestro del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

En el caso de los materiales impresos esta adecuación lingüística ya está pensada. El uso de vocabulario específico en el caso de las Ciencias Sociales y Naturales es valorado por los docentes en cuanto a la profundidad del léxico utilizado.

- **Presentación atractiva para los niños:** los docentes entrevistados coinciden en que los materiales destinados a los niños deben ser atractivos y motivantes para ser efectivos. En este sentido, los docentes valoran a los materiales desde la mirada de un niño. ¿Qué preguntas resultan atractivas para ellos? ¿Qué desafíos los cautivan? Las portadas de los capítulos, las problemáticas iniciales planteadas, el tipo de actividades propuestas, son foco de observación del ojo del docente. Con respecto a este último tema, los entrevistados expresan una diferencia entre los materiales “viejos” como ellos los llaman y los materiales nuevos. Los primeros, presentarían actividades “más conductistas”, actividades de completamiento. Los segundos, más adaptados a las necesidades de los niños actuales, ofrecen actividades progresivamente más complejas y que resultan en un producto más significativo para ellos. Esto reafirma aquello de que los materiales no son solo lenguajes mediadores de saberes, sino que además los estructuran proponiendo una determinada forma de acercarse a ellos. En el caso de los materiales digitales los docentes valoran el atractivo visual fruto de efectos, filtros y el uso del color.
- **Adecuado al contexto del destinatario:** los docentes entrevistados explican que los materiales impresos elaborados por las editoriales están fuertemente enfocados a los lineamientos de Buenos Aires. Por ejemplo, identifican la falta de información en torno a temas de la historia regional de Salta, las particularidades de flora y fauna o personalidades salteñas como la de Martín Miguel de Güemes (aunque haya tomado mayor envergadura desde la inclusión del feriado conmemorativo al héroe gaucho). Los docentes relatan que en muchas ocasiones las imágenes de los paisajes que aparecen en los materiales e incluso las costumbres de los niños que protagonizan las historias resultan ajenas al contexto sociocultural de los niños. Sin embargo, son utilizados con adaptaciones y explicaciones realizadas por los docentes.

Recuerdo una vuelta... estábamos trabajando los antónimos. Yo estaba ocupando un libro de Lengua muy lindo. Ahí le presentaban al niño la imagen de una familia en una especie de piscina humeante, que en verdad era un *jacuzzi*. Los chicos jamás en su vida vieron uno (*risas*), así que cuando les pregunté qué era, todos dijeron “¡las termas!”. El libro apuntaba a que reconocieran a lo “cálido” como antónimo de lo “frío”. **La actividad cumplió su función, pero me daba cuenta de que lo que el librito planteaba estaba lejano a su vida de todos los días.**

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

En este aspecto, los materiales digitales vienen a cubrir esos faltantes como así también materiales impresos específicos elaborados por grandes editoriales para aplicar en la provincia.

En tercer lugar, se analiza si el material **atiende a la diversidad de los estudiantes**. Respecto a esto, ninguno de los docentes hizo mención. Parcerisa (1996) propone un análisis exhaustivo de los materiales para detectar si ofrecen variedad de actividades y de itinerarios, es decir, actividades optativas que validen diversos caminos para llegar a un mismo objetivo de aprendizaje. Al ser interrogados sobre este aspecto, los docentes explicaban que los libros en general presentan un tema con alguna información teórica y luego se ejercita a partir de lo estudiado. Sí reconocen que, por lo general, en los márgenes de los libros, se agregan links a páginas de internet para complementar los aprendizajes como actividad alternativa, para seguir aprendiendo o buscando el que así lo desee. Muchas veces, hacia el final del capítulo, se proponen actividades más expresivas, como producciones plásticas, dramatizaciones, etc. Pero, en ambos casos, estas actividades no son realizadas debido a lo apremiante del tiempo escolar y la falta de recursos -humanos o materiales- que estas propuestas demandan.

Finalmente se tienen en cuenta los **aspectos formales del material**. Este punto es el más valorado por los docentes junto con el de la intencionalidad educativa. Durante las entrevistas, los docentes intentaban minimizar su valoración en torno a la cuestión del aspecto físico argumentando que es algo accesorio, pero lo cierto es que en todos los casos al ser interrogados acerca de la selección las primeras intervenciones se referían a características de este tipo.

- **Maquetación:** según los docentes aquellos libros con espiral favorecen el trabajo de los niños ya que de otra manera se les cierra el libro u ocupa demasiado espacio en el pupitre. Esto ocurre, sobre todo, en el caso de los materiales destinados a ser escritos por el estudiante, a ejercitar ciertas competencias y por lo tanto su formato suele ser distinto al de los tradicionales manuales encuadernados. El volumen de los materiales los hace más o menos manejables. Específicamente en el caso de los manuales entregados por el Ministerio, que son cuatro libros encuadernados en uno solo, las dimensiones del material son voluminosas y los docentes atribuyen a esta característica la incomodidad de transportarlo.

- **Atractivo visual:** los maestros valoran paratextos atractivos que utilicen un lenguaje visual en el cual los colores, los destacados, los márgenes, los epígrafes e incluso los índices y paginación, acompañen la presentación de los contenidos adecuadamente. Letras de tamaño muy pequeño no facilitan el aprendizaje, como tampoco interlineados estrechos o cajas de texto que no contemplan márgenes. Los docentes, valoran las posibilidades que un correcto uso de los espacios en blanco otorga para el trabajo de técnicas de estudio como subrayado y notaciones marginales, cuestión fundamental en el segundo ciclo de la primaria. Los recortables como abecedarios, sistema monetario, tablas pitagóricas o elementos para construcción de cuerpos geométricos o unidades de medida también son valorados por los docentes como así también materiales complementarios como cuadernillos de práctica de técnicas de estudio, antologías, material digital o auditivo, etc.

Me fijo que las **imágenes estén claras, grandes y que la página del libro no traiga un montón de información suelta que el chico pierde**. Que sea algo más **sencillo**, que el tipo de texto sea **adecuado, que sirva para subrayar ideas principales**, para hacer cuadros. Muchas veces los textos son pequeños y ni siquiera se puede realizar la técnica del subrayado de ideas principales porque no tenés qué subrayar porque ya está todo hecho. El texto mismo es el resumen, no hay nada más que resumir.

VC, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

Pasa que **no me gusta la parte gráfica del recurso**, que la letra está chiquita o no me gusta el tipo de letra porque no la entienden. Entonces lo que hago simplemente es transcribirlo, agregarle un dibujo, ponerle un título más lindo. Los recursos tienen esa parte que también es importante, yo trato de que sea algo atractivo para el niño.

CA, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

Para elegir el libro **me fijé en la forma**. A mí me gusta apaisado y anillado. Eso me parece más fácil de trabajar, sin que se les cierre el libro. **Los dibujos, preciosos. La redacción de cada consigna estaba bien redactada, ejemplificada. Trae lecturas cortas que seguro ven los chicos**, cuando son muy largas ni las tocan. Aparte trae un cd con canciones. Es importante **que tenga cosas para armar**, abecedarios, numeraciones, metros, sistema monetario, etc. **Esas cositas les encantan a los chicos**.

PW, docente del área de Matemática, novel.

De la misma manera, cuando eligen videos de Internet, buscan aquellos que sean breves, divertidos y con un lenguaje claro para los niños. En este sentido, los docentes admiten que el impacto visual de los materiales digitales no tiene comparación. Afirman que, si quieren presentar un contenido poco asequible a los niños, la mejor forma de hacerlo es mediante un video atractivo y breve. Un video extenso se precipita a fracasar. O, por lo menos, a que nadie lo vea.

Las imágenes resultan de mucha importancia para acompañar la información presentada en el texto. Muchos docentes afirman que la sobreabundancia de imágenes

termina obstaculizando la comprensión del mensaje del escrito al niño, lo sobrestimulan y el material termina provocando más confusión que comprensión. En el caso específico de los materiales digitales, los docentes procuran que las imágenes y los videos seleccionados tengan una definición de calidad y no contengan imágenes pixeladas o desenfocadas.

*

En síntesis, hemos analizado las intervenciones de los docentes, referidas al tipo de materiales educativos escogidos por ellos para utilizar en sus prácticas de enseñanza. Concluimos que los materiales elegidos por preferencia aún siguen siendo los libros de texto y los manuales, acumulados a lo largo de los años de ejercicio de la profesión, como obsequio de promotores editoriales, comprados por los mismos docentes, heredados de docentes jubilados o incluso conservados luego de su paso por las aulas como estudiantes. Se agregan a estos materiales los videos educativos y las imágenes fijas extraídas de internet como así también material sonoro sobre todo con una finalidad afectiva de animar y conectar emocionalmente con los estudiantes. Finalmente, hallamos una importante cantidad de materiales manipulativos destinados a propuestas lúdicas generalmente extraídos del entorno de la vida cotidiana o construido con materiales reciclados y a los cuales los docentes le otorgan una nueva significatividad. En torno a esta cuestión resultaron llamativos dos aspectos: la preponderancia del material manipulativo como aquel que los estudiantes tenían al alcance porque formaba parte de la vida cotidiana y la utilización de los materiales digitales de una forma expositiva o evaluativa, para “mostrar un video”, “ver un *Power Point*” o “controlar que hayan aprendido”.

Por otra parte, hemos analizado las condiciones y maneras de acceso de los docentes a los materiales educativos. En este punto hemos distinguido los conceptos de disponibilidad y de acceso, identificando de este modo las condiciones de la presencia física de los materiales educativos y las posibilidades concretas de hacer un uso efectivo de ellos. Concluimos en este apartado que tanto la cultura impresa como la cultura digital requieren de sus usuarios modos de saber aprovecharse de las situaciones, esto es tácticas en la evaluación y selección de materiales. En el testimonio de los entrevistados tres tácticas fueron detectadas: ir activamente a la búsqueda de los materiales, esperar a recibir los materiales y no buscarlos entendiendo que cualquier material a la mano puede servir para enseñar.

En el marco del diseño e implementación de propuestas de enseñanza el docente tiene lugar para la aplicación de estrategias ya que al realizar elecciones frente al océano de materiales disponibles adquiere nuevas posiciones de poder que le permiten afirmarse en su profesionalidad. Los docentes, al evaluar los materiales de enseñanza, consideran las intenciones educativas que éstos encierran: en este sentido, analizan su coherencia con los documentos curriculares nacionales y provinciales, como así también institucionales y de aula. Los docentes valoran, también, la rigurosidad y corrección de los contenidos como la interrelación entre ellos ya que los abordajes globales son considerados más reales y significativos para los estudiantes. Otro punto considerado es la funcionalidad de los materiales respecto de los aprendizajes, particularmente el balance entre teoría y práctica. En este sentido las preferencias de los docentes son diversas ya que algunos de ellos consideran más adecuados los materiales teóricos y otros buscan en ellos planteos más enfocados en la práctica. Esto depende de las diversas maneras de abordar la enseñanza. Otro punto, y común a todas las intervenciones de los docentes, es el hecho de considerar la adecuación lingüística de los materiales y su presentación atractiva de los contenidos como así también la adecuación al entorno del destinatario. Un punto relegado por los docentes es aquel referido al material que brinda atención a la diversidad ya que por lo expresado en las entrevistas los tiempos escolares no permiten hacer este tipo de adaptaciones. Finalmente, los aspectos formales del material son los primeros nombrados por los docentes. Ellos consideran que la maquetación de los materiales puede favorecer o dificultar el trabajo de los estudiantes, como así, también, lo hace su diseño gráfico. Un video demasiado extenso, un libro con una encuadernación que permita mantenerlo abierto sobre el banco, el tamaño de la fuente y los márgenes en un texto o la definición de las imágenes proyectadas en la pantalla digital son aspectos que impactan en los aprendizajes concretos.

A partir de esta variedad de materiales surge un nuevo modelo de autoría caracterizado por el “ensamblaje”, es decir, una serie de recopilaciones definidas en procesos de selección temporarios, caracterizado por diversidad de subjetividades en cuanto a la autoría, que pueden ser modificados y adaptados ya que resultan abiertos e inacabados. Este nuevo paradigma, es moldeado día a día por los ciudadanos digitales (Doueih, 2010). En la elaboración de estas recopilaciones cobran importancia las tácticas de acceso y las estrategias de selección de materiales educativos. Estas antologías, construidas a lo largo de los años por los docentes, son albergadas por cada uno en su caja

de Pandora, aquella que al ser abierta deja escapar los materiales que al conjugarse con otros elementos y entrelazarse en lo espacio temporal, da a luz a un producto nuevo, original, creativo y de autor: la propuesta de aula. A continuación, indagaremos cómo sucede la puesta en escena.

2.3 LOS MATERIALES EN LA CLASE

Philip Jackson (2008) conceptualizó como etapa interactiva a aquella en la que el docente frente al grupo de estudiantes establece un continuo y necesario intercambio. La interactiva, en comparación a la fase preactiva, posee un matiz relacionado a la espontaneidad, la flexibilidad, la ambigüedad y la incertidumbre. Estas características suelen requerir del docente una fuerte dosis de intuición y creatividad ya que la estricta racionalidad en una situación de este tipo no sería útil.

2.3.1 Los materiales en el aula “presencial”

El docente actúa en un espacio complejo donde los emergentes surgen a cada instante y simultáneamente. A esta realidad se le suma que suele estar en contacto con un grupo de 20 a 30 niños. Las interacciones entre ellos se multiplican a cada instante y tiene que atender varias situaciones simultáneamente. El carácter social de la labor docente, al mismo tiempo, le agrega complejidad a su tarea. Todo este entramado parece ser incomprendible para quien no transita la vida del aula. Así, las teorías y consejos de los ajenos a lo que sucede allí quedan sin efecto, quizás a raíz de una hipersimplificación de lo que sucede (Jackson, 2008). Esto explica que muchos conceptos de la teoría, saberes obtenidos en capacitaciones, innovaciones comunicadas verticalmente e incluso frutos de las investigaciones o la misma formación docente inicial, no lleguen a las aulas.

Primero pienso en el grupo, los chicos que tengo, en sus intereses por lo que estén pasando en ese momento, y de ahí lamentablemente hay que encajarlo en algo bastante estructurado pedido por alguien que hace 60 años que no se sienta a pensar una clase ni nada nuevo... pero, hay que tratar de que encaje en lo que se pide y si puedo elegir siempre que pase por absolutamente todos los sentidos mucho mejor. No hay aprendizaje si no pasa por el cuerpo.

AB, docente de todas las áreas, con más de 7 años de antigüedad.

Si bien los docentes contemplan los lineamientos curriculares y planifican anticipadamente en función de ellos, saben perfectamente que la incertidumbre de la vida

del aula irrumpe con aquello que parecía tan sólidamente establecido. La complejidad de las situaciones de enseñanza requiere que el docente se encuentre constantemente tomando decisiones acerca de cómo continuar la clase, muchas veces, impulsadas por lo que interpreta de las expresiones de sus estudiantes en sus rostros y la actitud de sus cuerpos (Jackson, 2008).

Y si nos enfocamos particularmente en la temática que nos convoca podremos observar cómo los materiales que habían sido pensados con antelación y habían sido “encajados” en una clase imaginada, según los docentes entrevistados, necesitaban ser revisados en ocasiones. ¿Qué acomodaciones y ajustes hacen los docentes en ese proceso?

Recuperemos en esta instancia las tres dimensiones de los materiales educativos establecidas por Área Moreira (2010). El autor propone una dimensión semántica que se refiere a lo que el contenido pretende significar, una sintáctica que contempla la estructura o manera en la que se organiza la información para ser presentada y finalmente la pragmática que describe el uso que se hace del material. Proponemos una mirada en profundidad en torno a la dimensión pragmática de los materiales. ¿Cómo usan los docentes de los materiales en el aula?

Uno de los principales elementos de las situaciones de enseñanza con el cual interactúan los materiales es con el tiempo. La primera dificultad que se les presenta a los docentes noveles es justamente su manejo. Para los docentes noveles los períodos de tiempo señalados institucionalmente en su inicio y cierre con un timbre o campana, se presentan como presiones o exigencias y como la principal restricción con la que operan. Lo cierto es que los docentes manifiestan que “nunca llegan” con los contenidos.

Te digo que lo que más me costó en todo lo que es la docencia es manejar los tiempos porque creo que es eso lo que te vas haciendo con experiencia, porque a veces vos das un tema y calculás que lo vas a dar en un módulo y a veces te lleva más, porque también es parte de los tiempos de los chicos, de sus producciones, de su participación o cualquier eventualidad. Entonces, eso, manejarlo es lo que a mí por ejemplo me costó. **Eso te lo da la experiencia, si no, no te das cuenta.**

CA, docente de todas las áreas con más de 15 años de antigüedad

Otro elemento con el cual los materiales interactúan es el espacio. Los docentes expresan que las clases no pueden seguir siendo dadas entre las cuatro paredes del aula. Y si bien en un principio reconocen que la primera actitud del docente recién recibido es la de “atrincherarse” en el aula casi como un mecanismo de defensa, lo cierto es que notan que cuando proponen aprendizajes en otros espacios la recepción de la propuesta por parte

de los niños es otra. El uso de diferentes espacios implica la disposición de materiales con cargas de intencionalidad pedagógica muy específicas. Es el caso de la biblioteca en donde pueden “tirarse al piso” para leer, el laboratorio en el que están dispuestos los elementos para experimentar con sitios privilegiados para la observación, o el mismo patio de la escuela que da la libertad de movimientos que el salón de clases no permite. En condiciones de presencialidad, los docentes reconocen que un cambio de espacio puede significarlo todo.

Una estrategia que uso es cambiarlos de contexto, por ejemplo, hay un salón en mi escuela que está en desuso, es grande. Llevo el proyector ahí y les proyecto mi *Power* como si fuese una pantalla del cine. Abro el *Word* y escribo en el *Word* como si fuera un pizarrón. **Eso les cambia a todos, los predispone de otra forma, los motiva porque creen que están en un cine. Cambiarles de espacio, cambiarles de contexto los motiva muchísimo.** No podés estar encerrado todo el día en las cuatro paredes del aula. Les encanta cambiar de lugares, salir del aula. A veces llevan almohadones y se tiran al piso para leer.

LA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad

Otro elemento que interactúa con los materiales en las situaciones de enseñanza son los contenidos. He aquí una diferencia entre lo expuesto por los docentes. En su mayoría, describían esta relación en los primeros momentos de la etapa preactiva y se referían a ellos como listados de temas que los niños deben aprender y que están presentados en los NAP o en los Diseños Curriculares. Sin embargo, algunos maestros plantean la necesidad de identificar y definir problemáticas reales en el marco de las cuales los saberes se revisten de significado porque se presentan desde una mirada más integral, transversal a todas las áreas.

Yo cuando preparo una propuesta primero tengo en cuenta los contenidos que tengo que dar. Generalmente los voy sacando de una problemática. Imaginate que, por ejemplo, yo tengo chicos a los que les cuesta leer porque no tienen lectura fluida. Entonces yo identifico esa problemática para trabajarla, pero no sólo desde la Lengua. La forma de abordarlo es interdisciplinaria: la lectura se trabaja desde las Ciencias, desde las Matemáticas y así voy armando. Y ahí me pongo con todos los libros, con todo el material, con las actividades que más o menos son lo que yo quiero. Una vez que tengo todo y escaneo todo, recién comienzo a armar mi propuesta. O sea, yo siempre trabajo primero en base a una problemática, por ejemplo, si a mis alumnos les cuesta la escritura tengo que fortalecerla. Si tengo que fortalecer la escritura agarro los diseños curriculares, la planificación anual y veo qué tema voy a tomar para fortalecer la escritura. Por ejemplo, desde la matemática, ¿cómo fortalezo la escritura? Por ejemplo, cuando se nos presenta un problema, que redacten en forma escrita la forma en la que resolvieron. En Ciencias, por ejemplo, que me hagan dos o tres líneas sobre un tema que veamos, una explicación de dos o tres oraciones. ¿Cuál es la cuestión? **Conformar una propuesta que tenga sentido para el niño, que tenga un resultado en donde él pueda mostrar lo que aprendió: si tiene que leer, leer lo que hizo o sea debe tener un producto propio que motive, que haga que valga la pena el esfuerzo de aprender.**

GA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad

Este tipo de planteo busca articular los saberes que socialmente se validaron como necesarios con las problemáticas reales de un determinado grupo de niños. Se trata aquí de entrelazar los propósitos de enseñanza de un docente, su propuesta didáctica, con la vida real de los estudiantes, sus intereses y necesidades. Incluso es la figura del docente la que conecta aquello establecido socialmente por los acuerdos curriculares de diferente nivel de concreción con la realidad de un grupo clase específico. La otra forma de organización de los contenidos muy nombrada por los docentes se centra en la selección de actividades a partir de los materiales disponibles. Se disponen sobre la mesa todos los recursos, se seleccionan las actividades, se las organiza de acuerdo con su complejidad y se arman secuencias que conformarán su propuesta.

Lo primero que me fijo es el tema que tengo que dar: por ejemplo, el cuento, el sustantivo... y **agarro todos los libros que tengan esos temas y empiezo a seleccionar actividades que me interesan.** Miro la bibliografía que se le pidió al chico en el grado, aunque no lo uso tanto, lo uso más que nada como para iniciar el tema nada más y después todo lo demás que tiene que ver con fijación de actividad, ejercitación. **Es como una selección de los otros libros: voy eligiendo y escaneando lo voy ordenando de acuerdo con la complejidad para poder desarrollar el tema y eso lo hago en todas las áreas que tenga que planificar.**

AC, docente del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad

En ambas modalidades podemos afirmar que los docentes parten de lo propositivo, es decir, que fijan una meta de enseñanza y objetivos de aprendizaje, sea como una problemática que se abordará multidisciplinariamente o desde un enfoque más disciplinar desarrollando progresivamente el tema en niveles de mayor complejidad.

Otra manera de organizar las propuestas de enseñanza criticada por la mayoría de los docentes es la que se circunscribe a entregar actividades desvinculadas una de la otra. La propuesta de aula no tiene una coherencia interna ni direccionamiento hacia un propósito claro.

Vos ves carpetas didácticas de algunos docentes que **son una ensalada de actividades que les van dando de acá, de allá...**

CA, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

Una última cuestión aparece en forma recurrente en el discurso de los entrevistados al describir el modo en el que usan de los materiales: cuando se “da clase” es imprescindible respetar los tres momentos establecidos.

Yo tengo una estructura que me enseñaron los directivos y que la guardé para siempre: **mis clases siempre empiezan con una motivación para enganchar a los chicos.** Ellos siempre me decían que siempre las propuestas deben tener esto de la **motivación** para empezar. Después viene el desarrollo de la clase. Ahí tienen que **vivenciar.** Después vamos a escribir lo que aprendimos y **después hacemos tareas para ajustar.** Ahora

también te piden que haya juegos así que tenés que buscar qué juego es el indicado para motivar lo que vos necesitás.

CA, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad

Los docentes reconocen que esta diferenciación de momentos de la clase se les ha enseñado en el profesorado y que sus co-formadores durante la residencia no marcaban estas tres instancias. La división de la clase en momentos cobra significado en la necesidad de comenzar siempre convocando la atención del niño en una instancia de motivación. Luego, se trabaja en profundidad en los contenidos definidos para ese encuentro. Los docentes aclaran que en este momento los materiales también tienen importancia, pero para presentar con claridad y sencillez aquello que se pretende estudiar. Ellos destacan la importancia de que los materiales propicien el rol protagónico de los estudiantes en el cual sus experiencias, su actividad intelectual y su involucramiento sean el centro de la clase. Esta etapa debe ser vivencial ya que de otra forma no sería más que una típica e infértil clase magistral. Finalmente, y recién en ese momento, se dirigen a la carpeta a escribir lo que aprendieron y a realizar una actividad de fijación y cierre. Hay docentes que explican que ellos son quienes traen al aula los recursos disparadores, un cuento, un juego, un video. Y son ellos quienes también se encargan de brindar la teoría y desarrollar los conceptos. Pero que, para ganar tiempo, prefieren utilizar un libro que contenga una serie de actividades para revisar los saberes y que incluso puedan resolver solos en las casas.

2.3.2 Los materiales en el aula “fuera del aula”

La pandemia de COVID-19 y su consecuente ASPO catapultó todo lo estable de la estructura escolar conocida y la orientó hacia un rumbo aún incierto. Se vieron las fragilidades de las instituciones y sus protagonistas. Espacio y tiempo, contenidos y problemáticas, materiales e interacción, todo se vió alterado por el pasaje de la presencialidad a la virtualidad. ¿Qué sucedió en estos aspectos y cómo usaron los docentes de los recursos disponibles? ¿Podía seguir ocurriendo esa conocida puesta en escena de los materiales o solo podía tener lugar en las aulas presenciales? Para la autora Flavia Terigi (2020) al desbaratarse los supuestos escolares la forma escolar fue empujada fuera de sus límites. La autora explica que al romperse el supuesto de la presencialidad el sistema educativo se vio en la imposibilidad de sostener la enseñanza con sucedáneos de la clase presencial. El saber pedagógico no estaba preparado para esta conmoción. La

resistencia a la educación en línea de algunos no tardó en hacerse ver. La simultaneidad también se vio afectada porque la enseñanza ya no era ni con todos (por las dificultades de conexión de muchos) ni al mismo tiempo (por la asincronía de los encuentros). La gradualidad también se vio en una complicación debido a que se ha alterado el *stock* de contenidos correspondientes a los diferentes grados. Finalmente, la organización del cronosistema también se vio modificada: la duración de las jornadas escolares, los módulos, etc. se interrumpieron. Ahora los aprendizajes se reorganizaban según los horarios familiares. Incluso el ciclo lectivo fue alterado ya que se conformó una Unidad Pedagógica 2020 – 2021 con promoción acompañada⁸. Los espacios también se vieron alterados. Las aulas, esos lugares donde todo sucedía, quedaron vedadas durante 2020, lapso en el cual todo ocurrió en múltiples lugares al mismo tiempo. Las aulas se trasladaron a las casas de las familias y esto no significó un mero cambio de paisaje. Traigamos a la memoria la conceptualización que Maschelein y Simmons (2014) hacen del aula como espacio de separación de tiempo y lugar del hogar. En palabras de los autores:

La formación específica de las aulas y de los patios de recreo representa, como mínimo, la posibilidad de separarse literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad y del mercado laboral, y de las leyes que los gobiernan. (p. 34).

En el aula, se encontraba una serie de materiales desplegados por toda su extensión: carteles, láminas y afiches, bibliotecas, pizarras, imanógrafos, corchos, abecedarios, guirnaldas con los colores patrios, cumpleaños de los compañeros, horarios, etc. Pero en los hogares, aulas temporarias, los estudiantes interactuaban con los objetos circundantes que no estaban allí colocados con intencionalidad pedagógica. Los aprendizajes se daban en ese espacio en donde ocurría el resto de la vida familiar de los niños. Estos autores también afirman que el espacio de suspensión no está dado solamente por la materialidad de lo arquitectónico, los pupitres y pizarras y demás elementos escolares, sino que también a partir de todo tipo de métodos y herramientas. Las relaciones de autoridad y la jerarquía, características de la estructura escolar (Dussel y Caruso, 1999), permanecieron intactas a pesar de la virtualidad y quizás por la continuidad de este elemento, típico de la gramática escolar, es que se pudieron continuar los aprendizajes. En este sentido podemos considerar que aquello que sucedió el año 2020 fue aprendizaje escolar y no

⁸ Resolución de la Secretaría de Planeamiento Educativo N°018/2020 en la que se aprueban las Orientaciones Curriculares para intensificar la Enseñanza en tiempos de Continuidad Pedagógica, en <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones-secretaria-de-planeamiento-educativo-y-desarrollo-profesional-docente>

homescholling como pretendieron algunos. Específicamente los materiales educativos fueron usados estratégicamente por los docentes para llevar la clase a los hogares: la mascota que había tenido cachorritos, la longitud del espacio en el que estaban trabajando, hasta el mismo café con leche que estaban tomando los chicos, como ejemplo de mezcla homogénea, todo se convertía en material educativo para aprender, incluso hermanos menores deambulando e “interrumpiendo” la clase. Los docentes afirmaban que en un principio vieron todos estos elementos como obstaculizadores y que el gran paso se dio cuando se validaron y fueron incluidos en las clases, el aceptar que ahora todos iban a la “clase en pantuflas” (Dussel, 2020).

Los docentes se vieron invadidos por un sistema que poco a poco fue avanzando y avasallando todos los espacios personales y familiares de los que disponía.

El trabajo fue más o menos 24/7 porque me dedicaba todo el tiempo a trabajar, o me encontrabas haciendo videos, o mejorando mi manejo de *Power Point*. Hice un curso incluso para edición de videos. Le dediqué mucho tiempo, bastante tiempo a cada una de las correcciones de las tareas que se entregaban y utilicé muchas cosas que fui descubriendo en el uso. A partir de *Power Point* descubrí que se puede filmar y hacer videos, entonces empecé a hacer videos. En eso podía estar trabajando horas y horas.

AOB, maestro del área de Matemática con más de 15 años de antigüedad.

Llegué a responder mensajes a las 2 de la mañana. Empecé a bajar de peso sin razón y **era todo evidentemente por estrés.** Eso fue en junio, y ahí hubo que bajar no un cambio sino todos los cambios.

VS, docente del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

Mi directivo me corregía los videos, me decía que no se podía escuchar el ladrido del perro o el llanto del bebé. **En mi casa todos creían que estaba loca, los sentenciaba a muerte si abrían la boca.** Lo ponía a mi esposo a filmarme. Todos ayudaban en los videos.

GX, docente de todas las áreas, novel.

Salvo los encuentros sincrónicos de los que algunos grupos de estudiantes pudieron disponer, las rutinas y los horarios establecidos quedaron a cargo de las familias que, en muchos casos, no pudieron asumir esa responsabilidad por múltiples razones. Pero no todo tiempo escolar fue perdido. En aquellos grupos de estudiantes que disponían de conectividad se pudieron organizar encuentros sincrónicos en plataformas como *Zoom* y *Google Meet*. En esos casos, las clases mantenían la estructura escolar de los tres momentos de inicio o motivación, desarrollo y cierre. Aunque todos los docentes coincidían en que los tiempos eran escasos porque solo podían disponer de 40 minutos en el encuentro, lo cual resultaba siempre muy poco.

El pasaje de la presencialidad a la virtualidad no sucedió en todas las instituciones de la misma manera. Recordemos que la muestra de docentes con las que trabajamos en esta investigación reúne profesionales que trabajan en ambos tipos de gestión. Ellos describen las realidades diferentes con las que se encontraron. Aquellas instituciones privadas que tenían en funcionamiento plataformas educativas como parte de su proyecto institucional se sirvieron de ellas para cargar los trabajos que los estudiantes debían resolver. Esto solucionó la necesidad de enviar las tareas los primeros quince días cuando nadie imaginaba que se extendería esta situación a lo largo de todo el ciclo lectivo. Cuando la cuarentena se extendió más de lo imaginado optaron por la plataforma *Google Classroom* por las prestaciones gratuitas que ofrecía a razón de la pandemia. Los docentes complementaban esta herramienta con redes sociales como *YouTube* en la que cargaban sus video-clases. La diferencia aquí se daba en aquellas escuelas que podían agregar alguna instancia de encuentros sincrónicos virtuales en las que pudieron recrear algo del espacio del aula y las que solamente pudieron serializar las producciones en plataformas destinadas a tal fin. (Rivas, 2020b). Los docentes explicaban así las diferencias:

En la privada los papás te exigían el encuentro virtual, tenían los medios, tenían la conectividad, aunque al principio de la pandemia explotaba Internet y en ningún barrio daba abasto. Pero ahí yo me sentía presionada porque los directivos por cualquier cosita ya te rebotaban el video que hacías. Eso de a poco se fue acomodando. **Las empresas de Internet ofrecían conexiones más estables y los directivos eran más humanos, más comprensivos.** En la pública donde yo trabajo los chicos tenían los medios, una compu por casa había. Así que yo con mi paralela hacíamos un *Zoom* semanal sí o sí. A veces dos. Los chicos se conectaban porque la escuela está ubicada en una zona de clase media, hijos de profesionales y comerciantes. Pero el tema es que la directora no exigía a los docentes que hicieran el *Zoom*. **A fin de año hicimos un brindis de despedida entre docentes y me encontré yo con mi paralela que éramos las únicas que hacíamos *Zoom*. Los demás nos miraron y se rieron, sentí mucha bronca. Porque ellos deliberadamente decían que no pensaban trabajar de más. Que a ellos no les pagaban para eso.** Cuando pensás en el changuito que quiere ver a su sueño, el cariño que te tienen, **te das cuenta de que los niños no están puestos en el centro de la escuela.**

AE, docente de todas las áreas, novel

En otro escenario, el de algunas escuelas de gestión estatal, no se estaban manejando este tipo de plataformas, por lo cual tuvieron que tomar una decisión una vez que los cuadernillos elaborados por el Ministerio ya se habían circulado y utilizado con los estudiantes. La falta de conectividad o de dispositivos suficientes en el hogar obligó a las escuelas a idear una alternativa. La respuesta a esta problemática fue casi unívoca: el *Whatsapp*. Esta aplicación, fácilmente accesible para los que tienen un celular, permitió la comunicación entre docentes y familias y posibilitaba el envío de tareas, la devolución de éstas resueltas y un *feedback* individualizado que el maestro daba a cada niño. Este tipo de escuelas, que respondió de una forma fragmentaria (Rivas, 2020a), tenía una

limitante de mucho impacto que era la falta de conectividad o de dispositivos. Algunos docentes instrumentaron llamadas de *Whatsapp* para complementar el seguimiento y, sobre todo, la falta de encuentros sincrónicos virtuales por plataformas como *Zoom* o *Google Meet*. Las realidades de algunas escuelas fueron realmente dramáticas y esto inevitablemente impactó en la continuidad de los aprendizajes. Más allá de la conectividad o de la disponibilidad de computadoras o celulares, las familias atravesaron circunstancias socio económicas determinantes. Una docente narra:

Algunos dejaron de conectarse por problemones terribles, por situaciones familiares como fallecimientos de familiares o pérdidas de trabajo o varios que se tuvieron que mudar a una misma casa en donde había hasta 11 personas conviviendo y no tenían internet o no alcanzaban los celulares. Las historias eran muy duras, te quedabas admirado. Yo necesitaba identificarles la carita, su forma de ser. El *Zoom* o el *Meet* era imposible con tantos chicos. De los 53 chicos que eran en total los organicé de acuerdo con los horarios de trabajo de los papás en grupos de 10 chicos aproximadamente. Tenía algunos grupos a la mañana y otros a la tarde (aunque no era mi horario de trabajo), dos grupos por día. **Así nos asegurábamos de que todos, por lo menos una vez por semana pudiera ver las caras de sus compañeritos, de su seño. Los encuentros por videollamadas eran mucho más personalizados así que opté por las videollamadas por Whatsapp.**

VS, docente del área de Matemática con más de 15 años de antigüedad.

Los docentes expresan que en las escuelas de gestión privada el acompañamiento de las familias o su demanda, por estar abonando mes a mes una cuota, los llevó a exigirles a los estudiantes la entrega de tareas y la participación o por clases virtuales sincrónicas o por medio del envío de las tareas hasta el fin del ciclo escolar. En el ámbito de gestión estatal refieren una disminución de la participación de los estudiantes tanto en los encuentros virtuales si los había, como en el envío de tareas debido a un deterioro de la situación hacia mitad de año por razones económicas, o incluso, de cansancio por parte de las familias. Otra de las circunstancias nombradas por los docentes era la referida al capital cultural familiar y al acompañamiento que podían hacer de las trayectorias escolares de los niños. Realidades como éstas no fueron cosa poco común:

En mi caso pasaba que **no podía enviar actividades muy complejas porque había muchos chicos con papás discapacitados**. La escuela en la que trabajo está en un barrio nuevo del IPV. Son unas casas que adjudicaron hace pocos años. La zona se pobló cuando repartieron esas casas y ahí se hizo la escuela en la que trabajo. Es bien nueva. El tema es que un requisito para que te dieran esa casa era que por lo menos uno de los miembros de la familia fuera discapacitado. De ahí que muchos papás lo sean o incluso los chicos. Tenemos más de cinco integrados por grado.

CL, docente del área de Matemática, docente novel.

Más allá de la conectividad y de la posibilidad de acceso a lo digital, surgió otro inconveniente y se trataba del hecho de conectarse. Pero no de conectarse por medio de las redes o de las cámaras encendidas de un encuentro virtual, sino más bien de la

conexión emocional. Al comienzo, y según lo explicado por los docentes, se sintieron abrumados por la idea de no llegar a cumplir con el programa, de dejar de dar ciertos contenidos. Todos coincidían en que esta preocupación mermó cuando lograron identificar lo verdaderamente importante:

Después de las **vacaciones le propuse a mi vice hacer más integrado el encuentro, no por áreas**. Sin embargo, si bien resultó esto, las tareas las dejaron de enviar por cansancio, descuido, etc. Mi directivo me dijo que no me preocupe por la entrega de trabajo, que evalúe sobre la marcha, sobre los procesos, cómo los veía en las clases virtuales. **En el último tramo me centré muchísimo más en lo emocional. Comenzaba cada clase preguntando cómo estaban, cómo se habían sentido en la semana. Dejé de lado lo pedagógico y me centré en lo emocional.**

VS, docente del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

Esto obligó a que los docentes revisaran las formas de pensar sus clases, y en este sentido los materiales jugaron un rol protagónico, porque en muchos casos fueron el instrumento adecuado que medió entre ambos interlocutores. Algunos de ellos virtuales, otros objetos concretos.

No siempre tuve respuesta por eso es que tuve que ponerme en contacto por Whatsapp que es más directo, más sincero si se quiere porque a veces no te das cuenta ni con quién estás hablando en internet y fue fundamental el apoyo de los padres ellos siempre presente permitieron que con su colaboración y atención sucediera todo.

AOB, maestro del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad

Yo me manejé sobre todo con títeres para poder lograr esa conexión que faltaba, en lo virtual teníamos que ver cómo íbamos a reemplazar cada una de las cosas que hacíamos presencialmente.

FT, docente de todas las áreas, novel

Cuando me dí cuenta del estado de situación de mis alumnos, de las realidades por las que estaban pasando paré y dije, **“los contenidos pueden esperar, las personas, no”**. Después de todo si emocionalmente no están dispuestos a aprender por más material didáctico maravilloso que les lleve o por más conectividad que tengan no va a pasar nada. Así que inventé “El frasco de las emociones”. Agarramos un tarro cualquiera, cada uno debía decorarlo como más le gustara, y empezamos a pensar cosas buenas que nos estuvieran pasando. La escribíamos en un papelito. Generalmente en el envoltorio del saquito del té porque lo teníamos a mano (todos desayunábamos en el Zoom). Poníamos algo bueno que nos había pasado, por ejemplo “estoy feliz porque tengo papá y mamá”. Así, en los momentos tristes podíamos recordar que después de todo, éramos afortunados.

GX, docente de todas las áreas, novel

Esta cuestión, es rescatada por Axel Rivas (2020a) en un documento que elaboró a propósito de la situación de la pandemia. El autor planteó cinco grandes rutas o caminos pedagógicos y el primero de ellos, justamente, consistía en recuperar los rostros y conectar. Recuperar lo roto, lo humano y conectar de forma singular con cada estudiante de cada escuela. En el caso particular de la provincia de Salta, muchos de los niños de escuelas de gestión estatal no conocían siquiera en persona a sus docentes ya que los

primeros quince días de clase (únicos con modalidad presencial) no habían sido dictados por el paro docente. Esta situación complicó el acercamiento en muchos casos en los que el docente desconocía incluso los nombres de sus estudiantes. A partir de allí, se idearon estrategias para conectar a los estudiantes y conocer su estado de situación, acción que Rivas denominó cartografiar a los estudiantes, es decir, mapear sus posibilidades (Rivas, 2020b).

Como se mencionó anteriormente, los docentes necesitaron hacer una priorización de los contenidos. Una vez desencadenada la pandemia fue claro que no iba a alcanzar el tiempo para abordar lo que se había programado. Desde la mirada de Rivas, fue necesario reclasificar el currículum, esto significó, priorizar contenidos y enmarcarlos en propuestas didácticas de verdadera significatividad para producir mayores dosis de sentido al aprender (Rivas, 2020a).

Sin embargo, en algunos casos los maestros observaban que varios colegas limitaban su labor a la entrega de PDF sueltos sin ninguna coherencia y ningún tipo de objetivo ya que los directivos hacían hincapié en mantener a los niños practicando lo que ya sabían, sin enseñar temas nuevos. Esto fue interpretado por muchos como el envío de actividades sueltas.

Muchos maestros decidieron escanear manuales que tuvieran en la casa o el libro del Gobierno. La mayoría hacía eso y eso enviaban a los alumnos. Eran actividades muy complejas o eran un plomo. **Yo no concuerdo con eso de revolear por el aire un montón de actividades y PDF. Por eso decidí planificar yo sola todas mis clases, las demás me decían que exageraba, pero yo veía que lo que ellas mandaban era todo igual, todas las actividades eran de completamiento, no se trabajó en todo el 2020 nada de producción escrita.**

CL, docente del área de Matemática, novel.

Por el contrario, otros docentes detectaron la necesidad de planificar una manera diferente, vieron que para continuar con los aprendizajes había que adaptarse. No podían seguir planificando de la misma forma que se hacía presencialmente.

En 2020 planificaba de otra manera, mucho más prescripta. Yo tenía que diseñar una clase que casi se diera por sí sola. Me encontré redactando las consignas a conciencia porque ellos solos debían entenderla. En mis anteriores planificaciones dejaba mucho librado a mis decisiones *in situ* digamos. Pero acá tenía que hacer como si fuera un tutorial. Todo dicho bien claramente, prolijamente graduado y un camino bien marcado.

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

Según los docentes, muchos contenidos fueron dejados de lado, pero otros se incorporaron y fue la adecuación al contexto y al grupo clase lo que primó. Los docentes

explicaban que la estrategia consistió en saber aprovechar de las circunstancias. Se sintieron desafiados constantemente y tuvieron que acudir a su creatividad organizando la enseñanza con las posibilidades que el contexto les permitía. Seguir hacia adelante empeñadamente en una propuesta ajena a la realidad que estaba aconteciendo nunca fue una solución.

Siempre trabajás a partir de la realidad. Antes se trabajaba el hábito de formar bien, de hacer bien una fila. Ahora, el hábito de tener un vaso de agua al lado o los hábitos de sueño porque los horarios estaban todos trastocados en la familia y tenías a un nene que se había acostado re tarde viendo los jueguitos y se conectaba sin desayunar, hecho un *zombie*.

VS, docente del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

Unos materiales presentes desde inicios de la pandemia fueron las cartillas elaboradas por el Ministerio.

Las cartillas elaboradas por el Ministerio eran bien interesantes, marcaban los momentos de la clase, eran coherentes y atractivas. Los materiales que planteaban en su uso eran todos materiales fáciles de conseguir, disponibles en cualquier casa. Las cartillas las podían conseguir en la escuela o en los super. **Pero eran ambiciosas, los chicos no podían resolverlas. Entonces vos las mandabas y al recibirlas te dabas cuenta de que eran demasiado complejas para ellos. Yo prefería darles algo que realmente les sirviera.**

PW, docente del área de Matemática, novel.

Los docentes las reconocen con un valor pedagógico en sí, pero inadecuadas para sus grupos de estudiantes. Algunos las consideraban demasiado complejas. Sin embargo, brindaron respuesta a la demanda de quienes no podían costear fotocopias o impresiones o no disponían de conectividad ya que se podían retirar gratuitamente por las escuelas, por los supermercados y, en algunos casos, fueron los mismos docentes quienes las repartieron casa por casa a sus estudiantes.

Algunos docentes prefirieron trabajar con los manuales repartidos en los *kits* escolares. Estos recursos podían ser más fácilmente contextualizados y adaptados por los maestros y además solucionaba el gran problema de no poder imprimir o fotocopiar. Los docentes podían utilizarlos más flexiblemente a diferencia de las cartillas que eran bastante más prescriptivas. Pero a veces sucedía que los textos presentados en estos manuales no eran atractivos y entonces el docente enviaba otro texto para que lo leyeran directamente desde la pantalla del celular. En este caso el docente era consciente de que se perdía el valor del contacto con el libro, pero prefería preservar la calidad del texto presentado y su adecuación al grupo. El docente a partir de la lectura que hacía de las trayectorias de sus estudiantes dirigió de diferentes maneras las propuestas pedagógicas:

Como los chicos no tenían para imprimir yo tenía que darles algo que trabajáramos en la pantalla o que ellos tenían que transcribir o simplemente utilizaba el libro de texto del gobierno, pero muchas veces los textos que este libro proponía no estaban buenos entonces preferí **que leyeran los textos desde el celu** que trabaje a partir de ahí que lo trabaje en el celu no hay problema, pero me da mucha lástima dar textos que no estuvieran buenos por tener que usar el libro.

FC, docente de todas las áreas, novel.

Una gran limitación fue que tenían que imprimir lo que les enviaba porque si iban a un lugar a que les imprimieran una fotocopia les cobraban 25 pesos. **Así que empezamos a trabajar con los manuales del gobierno. En ese sentido descubrí otro manual** porque yo sentía mucho rechazo al manual. En matemática me funcionó bastante bien. El resto lo completé con cosas que sacaba de internet o de otros libros que yo me había traído de la escuela. **Con el libro nos evitamos fotocopias e impresiones.**

VS, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

Otro de los materiales protagónicos utilizados durante este período fue el material manipulativo con intencionalidad pedagógica. Este recurso conjugaba la facilidad de obtenerlo y la efectividad en la mediación de los saberes.

El material concreto es irremplazable y en la virtualidad era difícil manejar esta situación por eso lo que yo hacía era prepararme mi material y manipularlo frente a ellos en el vídeo y el día anterior por *Google Classroom* en el tablón avisar que al día siguiente íbamos a necesitar tal o cual material y era factible que ellos también lo tuvieran para que pudieran manipular.

AOB, maestro del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad

Lo que fue genial del año pasado es que usábamos la cocina como laboratorio, usábamos la cinta métrica del papá o de la mamá. Medíamos mosaicos, baldosas, para trabajar unidades de medida. Al salir del aula sí o sí tenías que rebuscartelas, te desafiaba totalmente **a replantear el aula fuera del aula. Antes te lo olvidabas esos recursos cotidianos, te ibas a buscar el recurso novedoso cuando todo estaba tan cerca. Entró el día a día al aula o el aula entró a sus vidas y eso fue maravilloso y significativo para ellos.** Creo que en este aspecto fue superador porque cosas que no hacíamos antes ahora sí podías, como convertir nuestra cocina en un laboratorio o poder leer tirados en un sillón.

GX, docente de todas las áreas, novel

Muchos docentes, en el celo por encontrar el material indicado para sus estudiantes, concluyeron en que el mejor de los recursos era el elaborado por ellos.

Me di cuenta de que el año pasado fue un año para crear cosas no todos lo podían hacer, pero yo hace unos vídeos que los chicos me pedían los padres me pedían y cuando lo dejé de hacer y di lugar a los encuentros virtuales me seguían pidiendo los vídeos.

FC, docente de todas las áreas, novel.

Para los docentes, la posibilidad de manejar estas nuevas herramientas fue mediante una actitud autodidacta por la cual iban en busca del material que les permitiera aprender a usar aquello que necesitaban.

Como los videos eran muy pesados los subí a YouTube, así que también tuve que insertarme en lo que son las redes sociales, ya era un youtuber con mi propio canal. Utilicé *Whatsapp* para comunicarme con los niños y sus padres y también utilicé el *Zoom* para interactuar con los chicos. Yo incluso solicité poder dar una o dos horas más por sección, pero no me lo permitieron porque no todos lo estaban haciendo así que lo que tuve que hacer fue grabar vídeos para que los chicos pudieran ver las explicaciones las

veces que fuera necesario y **habilité *Whatsapp* (no hice un grupo de *Whatsapp* porque no me lo permitieron) para hablar con ellos personalmente. Para esto tuve que pedir autorización y que me permitieran comunicarme con los chicos y así acceder a sus números telefónicos.**

AOB, maestro del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

Los docentes que dijeron no haber usado como les hubiera gustado la tecnología se justificaron diciendo que jamás habían sido formados para la virtualidad. Por el contrario, aquellos docentes que iban tras nuevos aprendizajes de aquello que les resultaba desconocido eran quienes, a pesar de estar en la misma situación inicial que los otros, lograban mayor número de estudiantes conectados y más interacción de lo cual dependía de que ocurriera alguna clase, algún tipo de interacción. (Dussel, 2020a).

*

En síntesis, se describió la inserción de los materiales en las clases presenciales y su interacción con los demás componentes de la organización de la enseñanza, a saber: espacio, tiempo, contenidos, propósitos y objetivos. En este aspecto, apareció como algo “imprescindible” la necesidad de marcar los tres momentos de la clase: motivación, desarrollo y cierre, y se explicó cómo acompañan los materiales a los propósitos de enseñanza en cada uno de estos momentos. Luego se describió la manera en la que sucedió la inclusión de materiales educativos durante la virtualidad. Para esto se explicó cómo los supuestos de la escolarización sufrieron una fractura durante la pandemia que obligó a repensar los espacios y tiempos escolares. Se describieron las clases virtuales mediante el uso de plataformas y mensajería instantánea, la utilización de materiales concretos presentes en los hogares, el protagonismo de los celulares, la priorización de los contenidos y la urgencia de la conexión emocional entre los actores. El capítulo concluye con un repaso del uso de los materiales que los docentes en cuanto profesionales desarrollaron fuera de las aulas presenciales y que tuvieron que generar para responder a la situación emergente: frente a estrategias que se limitaban a la entrega de documentos digitales sin ninguna coherencia, encontramos docentes que detectaron la necesidad de adaptarse a los requerimientos de las circunstancias que se atravesaban. Destacamos la importancia de los materiales impresos, sobre todo del libro de texto, a la que se suma la copiosa cantidad de materiales digitales y, particularmente durante el tiempo de pandemia, una serie de materiales manipulativos que por hallarse cercanos y disponibles para los estudiantes fueron utilizados con intencionalidad pedagógica durante la virtualidad.

CAPÍTULO 3

LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Mediante la exploración de los usos de los materiales educativos estudiados en el capítulo anterior se puede arribar a ciertas conclusiones acerca de los contenidos curriculares y de las maneras de pensar las disciplinas escolares (Rockwell, 2011). Para esto, en el primer apartado, haremos un recorrido través del surgimiento de las disciplinas escolares tanto a nivel global como nacional. En el segundo apartado recuperaremos lo presentado en el capítulo anterior para indagar los usos de los materiales educativos en función de las disciplinas escolares. Finalmente, en un tercer apartado, analizaremos lo ocurrido durante el ASPO para describir en términos de cambios y continuidades lo que ocurrió con Lengua como disciplina escolar, teniendo en cuenta tanto la documentación emitida por parte del Ministerio de Educación Nacional y provincial como los materiales educativos que se usaron en las prácticas de enseñanza y los que se dejaron de lado también.

Para marcar con claridad el itinerario de la investigación recuperamos lo presentado en el marco teórico en orden a tres aspectos sustanciales de la cultura escolar (Vidal, 2008). El primero de ellos, ahondado en el capítulo anterior, estuvo referido a los elementos estructurantes de la clase. En este capítulo nos abocaremos al segundo, el cual consiste en recuperar esa materialidad para conocer los usos que tienen lugar en las prácticas escolares, sus cambios y continuidades. Nos reservaremos para el capítulo siguiente, el tercero, acerca de las acciones de los sujetos en torno a los materiales.

Como se ha demostrado en el capítulo anterior, los usos de los materiales educativos no se reducen a cuestiones técnicas de aplicación o de inclusión de ciertos objetos a las propuestas de enseñanza. Los materiales en cuanto actantes influyen en el escenario del aula y de alguna manera ofrecen alguna estructura para la organización de las clases (Vidal, 2008). Por esta razón, los materiales utilizados por el docente tanto en la etapa del diseño como de la clase misma están íntimamente ligados a la configuración de las disciplinas escolares. La materialidad escolar tiene un rol fundamental para mediar entre

las realidades culturales y los saberes escolares y para sostener metodológicamente el conocimiento de las disciplinas.

3.1 LA CONFIGURACIÓN DE LA LENGUA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

La cultura escolar, como hemos mencionado en el primer capítulo, constituye un conjunto de normas que determinan los contenidos a enseñar y las prácticas mediante las cuales son transmitidos (Juliá, 2001). Mediante las disciplinas escolares confluyen el poder social y académico en el interior mismo de las escuelas y constituyen organismos vivos que nacen, evolucionan e incluso desaparecen (Viñao Frago, 2008). El código disciplinar según explica el autor, constituye un cuerpo de contenidos, unos modos de ser enseñados y unas valoraciones en torno a la utilidad de unos y otros. Las disciplinas son un producto cultural que la escuela tiene la capacidad de generar en su ser inventivo y creativo (González, 2018). Las disciplinas resultan de selecciones no arbitrarias, que responden a determinadas valoraciones de la comunidad. Así es como:

La historia de las disciplinas escolares se puede pensar como una historia de cambio, reemplazo y yuxtaposición de paradigmas, es decir, teorías que en un momento determinado se consideran más correctas que otras, y son aceptadas por la comunidad científica y/o educativas como legítimas. (Sardi, 2006: 10).

Estudiar la historia de las disciplinas permite explorar a través de las prácticas, documentos, materiales, “la caja negra” de la escuela para comprender lo que allí dentro sucede (Juliá, 2001). ¿Qué tipo de conocimiento es enseñado? ¿Cómo se configuran las disciplinas escolares? ¿De qué materiales se sirve?

Los saberes escolares, como creación propia de la cultura escolar se configuran y recrean cotidianamente por medio de procesos de selección cultural que los convierten en saberes a enseñar. Paula González (2017) sintetiza tres enfoques que intentan dar respuesta al interrogante acerca de la manera en la que ocurre esto. El más conocido considera a la escuela como un lugar de **reproducción** de los conocimientos externos a ella y fue formulado por Ives Chevallard quien postula que la transposición didáctica consiste en la transformación de un “*saber sabio*” de tipo científico o académico a un conocimiento escolar, adaptado, vulgarizado. Este proceso tiene lugar en la *noosfera* en donde los distintos actores participan de las adaptaciones. Por otra parte, André Chervel, de quien hemos tomado sus aportes para la construcción de nuestro marco teórico, considera que la escuela es un lugar de **producción**. El producto de la escuela sería el

saber escolar que lejos de ser considerado una vulgarización del saber científico, es una creación histórica propia de ella. Finalmente, para Ivor Goodson, el currículo es resultado de luchas sociales y políticas, que se combinan con los contenidos tradicionales del currículum. La autora finalmente recupera el planteo de Jean Claude Forquin quien reúne los aportes de Chervel y Chevillard y propone que la producción de saberes consiste en la reorganización de los saberes científicos de acuerdo con las necesidades didácticas, es decir, los imperativos para que el saber sea enseñable en la escuela. “Visto en perspectiva, y según Hasni (2000), los aportes epistemológicos (de Chevillard), histórico (de Chervel) y sociológico (de Goodson) son dimensiones concurrentes y no excluyentes” (González, 2017: 48).

Si consideramos a las disciplinas escolares como producciones y no como reproducciones, como espacios de creación y autoría de los docentes, se plantean tres problemas: ¿cómo se producen las disciplinas escolares? ¿Para qué sirven efectivamente? ¿Cómo funcionan y cuáles son los resultados de la enseñanza? Dar respuesta a estos interrogantes supone una investigación al interior de las escuelas (Chervel, 1991). Continúa explicando Chervel, que las disciplinas escolares a diferencia de la enseñanza de grados superiores combinan el contenido cultural con la formación intelectual. Esto le da preponderancia al hacer enseñable ese contenido, a ese delicado mecanismo que aplican que “no es tan solo un efecto de las exigencias del proceso de comunicación entre seres humanos, sino que forman parte integrante sobre todo de la “pedagogía” (Chervel, 1991: 70). Chervel menciona que cada período histórico en particular deposita en la institución escolar una determinada serie de objetivos educativos, y las disciplinas escolares tienen la función de aportar una serie de contenidos al servicio de aquellos objetivos. Estas configuraciones, si bien mantienen cierto grado de durabilidad, se van modificando debido a factores históricos, sociales y culturales. De esta manera nacen nuevos discursos y nuevas prácticas que las vinculan con las sociedades en las que se insertan (Sardi, 2006). Analizar los objetivos educativos que están por detrás de las disciplinas escolares a través de las materialidades (libros de texto, manuales, etc.) permite dar cuenta de los criterios de selección que están por detrás de las elecciones que definen sus contenidos.

3.1.1 De la lectura y la escritura a la Lengua como disciplina escolar

La historia de la humanidad suele ser contada a partir de hitos que marcan el pasaje de una a otra etapa en relación con el uso de los materiales que posibilitaron la fabricación de diversas herramientas. Así, se denominan las edades prehistóricas como la de piedra, hierro o bronce. Detengámonos en el pasaje de la prehistoria a la historia: el hito que marca la entrada a este nuevo período es la aparición de la escritura. Sin embargo, este hecho dista cronológicamente de la alfabetización de masas que llegaría recién en el siglo XIX. A pesar de lo extenso de este proceso, la lectura y la escritura aparecen en todo momento como dos herramientas mentales (Chartier y Hébrard, 2000):

Este nuevo instrumento permitió tratar un material inmaterial como es el lenguaje. Con la escritura, aparecieron otras herramientas simbólicas que confirieron al ser humano un poder nuevo sobre el mundo. La escritura permitió capitalizar simbólicamente, más allá de las riquezas, los signos de esas riquezas. (p. 12).

Esto tiene que ver, explican los autores, con lo que pensaban, sentían o creían los hombres en el pasado, con sus representaciones las cuales solo podemos intentar comprender mediante los testimonios. Así, la literatura popular de una época da cuenta de la mentalidad del público al cual se la destinaba. A pesar de que la aparición de la escritura date de tanto tiempo, fue largo el proceso por el cual se instaló como algo esencial para el ingreso a la vida profesional y social. Los usos sociales de la escritura fueron variando como así también el status simbólico y los materiales de los objetos escritos (Chartier y Hébrard, 2000).

De Paula Gregorio Razzini (2009) hace una síntesis de este proceso. Explica que en la Grecia antigua del siglo V era necesario estar alfabetizado si se deseaba tener participación en la política, la alfabetización era una cualidad imprescindible para el ciudadano. La práctica de la lectura en los primeros siglos de la antigüedad estaba destinada a un público de oyentes al cual un lector, por lo general un esclavo, le leía los textos en voz alta. Este tipo de lectura se mantuvo durante muchos años. La materialidad también fue variando y así como en un comienzo el soporte de la lectura constaba de una hoja enrollada en dos palos, en el siglo II (d. C.) se inventaron los códices, los cuales ya tenían forma similar a la del libro y estaban compuestos por pergaminos mucho más resistentes. Durante la Edad Media, comenzaron a separarse las palabras utilizando distintos signos lo que hizo posible la lectura individual silenciosa. De esta manera coexistieron ambas formas de lectura, pero con diversos fines. La lectura silenciosa permitía avanzar mucho más rápidamente en el estudio de los textos y pasaba del espacio público al espacio de lo privado (Chartier y Hébrard, 2000). Con la invención de los

molinos de papel en el siglo XIV se redujo el costo del papel y la producción aumentó, sobre todo después de la aparición de la imprenta. Ya para el siglo XVI los saberes a transmitir tenían que ver con el latín y los textos litúrgicos y las llamadas “escuelas ábaco”, para recibir la preparación necesaria para las transacciones comerciales. Con las reformas protestantes de Lutero y Calvino se promulgó la alfabetización para todos, pero no todas las regiones respondieron de la misma manera, algunas dejaron a merced de las familias la catequesis y la alfabetización, otras se apoyaron en la figura del docente. Así surgieron propuestas como las de Juan Bautista de Lasalle quien abrió escuelas gratuitas para catequizar a poblaciones urbanas y que utilizaban el método simultáneo para mantener ocupados a los niños. Desde estos tiempos al siglo XVIII se abandonó el latín, se exigió más en la lectura y se multiplicaron los impresos con los que se aprendía a leer. En el siglo XIX las lecturas se abocaron a formar al hijo de la patria, tarea asumida por los incipientes estados nacionales. Esta etapa se caracterizó por la prolífica producción editorial de textos escolares. Estos contenidos con impronta nacional desplazaron a los contenidos religiosos y se instaló la lectura en voz alta como algo que había que aprender. Enseñar a leer y escribir impulsó modificaciones en el mobiliario escolar y en los útiles de los estudiantes. El pizarrón, la pluma metálica y los cuadernos fueron algunos de ellos. La enseñanza de la escritura se refería fundamentalmente a la caligrafía, es decir, al trazado de las letras. Ya para el siglo XX se adoptó el modelo de la retórica para la enseñanza de la composición: se consideraban tres etapas. La invención (elección de pensamientos), la disposición (ordenamiento) y la elocución (expresión oportuna). Por su parte, los libros de lectura, que presentaban las letras en un orden alfabético, comenzaron a hacerlo en un orden especial. Las letras se presentaban junto a una ilustración relacionada, sílabas y frases que trabajaran sobre el contenido y oraciones en cursiva para copiar. La entrada de los medios de comunicación masiva impactó en la disciplina también, comenzaba a valorarse la lectura funcional: leer para seguir instrucciones, leer para informarse pasando de la lectura para la formación a la lectura para la información. Este paradigma fue acompañado de la lectura por placer que abogaba por convertir al esfuerzo de leer en algo agradable. Por su parte, la producción de papel se industrializó abaratando los costos de producción lo cual impulsó la elaboración de materiales impresos. Hacia fines del siglo XX el interés por la escritura pasó de la caligrafía y del buen trazo a la creatividad en los escritos. En cuanto a la lectura, durante los años 50, en Estados Unidos, comenzó el estudio referido al perfeccionamiento de las técnicas de lectura rápida para mejorar el rendimiento. En el ámbito de lo escolar, en los inicios de la

escolarización del siglo XIX, la lectura autónoma constituía un sinónimo de emancipación, del acceso a ideas que no se hallaban disponibles en los ámbitos más cercanos (Chartier y Hébrard, 2000).

En el siglo XXI las culturas escritas adoptan gran diversidad y complejidad, lo que propone distintos tipos de lecturas, de distintos tipos de texto en distintos soportes (Brito y Finocchio, 2019). Este cambio implica actualmente acceso a bases de datos, consultas a distancia, reutilización de las fuentes de información mediante las herramientas de copiado y cortado y la consiguiente producción de nuevos textos (Chartier y Hébrard, 2000).

3.1.2 La Lengua como disciplina escolar en el currículum argentino

La historia de las disciplinas escolares requiere para su estudio el análisis de los contenidos de la enseñanza y de las finalidades de las disciplinas confrontados con los resultados de aprendizaje (De Paula Gregorio Razzini, 2009). Por esta razón, explica Gregorio Razzini se atribuye gran importancia al estudio de los manuales escolares como documentos para la definición de los contenidos de las disciplinas y como reflejo de la escuela a la que representan transmitiendo contenidos, valoraciones o metodologías.

En este apartado presentaremos sucintamente la historia de la Lengua como disciplina escolar en nuestro país y los materiales educativos que instrumentaron los objetivos de aprendizaje de los distintos períodos ya que “cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos (leer y escribir)” (Ferreiro, 2016: 13). Hacia el año 1810, llegaban a la Argentina irradiaciones de las ideas revolucionarias francesas. En ese entonces no había resoluciones claras respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. En 1811 se imprimió el libro de Rousseau *Tratado de las Obligaciones del Hombre* para que todos los escolares lo tuvieran entre sus manos. En 1821 se adoptó un método proveniente de Colombia para enseñar a leer por sílabas en lugar del deletreo. A lo largo de este siglo se mantuvo la discusión entre corrientes contradictorias acerca de la enseñanza de la lectura que pueden ser identificadas en los libros escolares de la época (Braslavsky, 2000). Ya para finales del siglo, en 1880, Argentina recibió una significativa oleada de inmigrantes. En este escenario de profundos cambios sociales el modelo escolar se organizó por medio de la Ley 1420 de Educación Común que establecía una primaria

de seis años, laica, obligatoria y gratuita. Esta normativa ordenó el currículum determinado por el Ministerio de Instrucción Pública en donde se establecía la Lectura y la Escritura como parte de las asignaturas obligatorias. En este período fundacional, uno de los objetivos tenía que ver con la internalización de los códigos de la lengua nacional. La Lengua como asignatura escolar era considerada como un medio de disciplinamiento por el cual se corregían los usos incorrectos de los hijos de inmigrantes que hablaban dialectos de Europa, lenguas de España y un castellano muy rudimentario (Sardi, 2006). En esta etapa, “(...) es indudable que la alfabetización se sustentó en una red legislativa que no solo generó una atmósfera sino también el trípode de escuelas públicas – escuelas normales – bibliotecas populares, que fue la base de una verdadera política de lectura” (Braslavsky, 2000: 7).

En la primera mitad del siglo XX las críticas al sistema rígido que intentaba imponer conductas civilizadas, pautas de moral y autodisciplinamiento impulsaron cambios en el currículum y en la organización de los horarios de clase. Las asignaturas comenzaron a converger: en Lengua se reunían, por ejemplo, las áreas de Lectura, Escritura e Idioma Nacional (Palamidessi, 2006). Sin embargo, no se identificaron cambios sustanciales a nivel curricular en las primeras décadas del siglo XX en las que se multiplicaron los libros de lectura, pero todos de similares enfoques basados en el “paso a paso” (Braslavsky, 2000). Con el correr del tiempo comenzó a identificarse una preocupación por la enseñanza de la comprensión de la Lengua. Ya no bastaba descifrar y pronunciar los fonemas; una nueva búsqueda se iniciaba en torno al amor por la lectura y el desarrollo del hábito de leer. Estas búsquedas marcaban un pasaje bien claro de la técnica al significado.

Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado; y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la lectura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). (Ferreiro, 2006: 13).

Con respecto a la escritura, desde sus orígenes había estado ligada a la ortografía, la caligrafía y la composición, pero fundamentalmente se enfocaba a la segunda como modo de presentar prolijamente los trabajos. Referido a la composición, hasta la década de los 60 los modelos de enseñanza fueron adaptaciones del modelo retórico (invención, disposición y elocución) en el que se omitía la orientación discursiva al destinatario ya que el docente era el único lector de las composiciones que constituían un género de

circulación restringida al ámbito escolar. Finalizando la década del 60 se redujo el esquema de asignaturas considerablemente y se planteó una caja curricular que permaneció bastante similar a la que encontramos actualmente. La Lengua, en este contexto, dejó de ser entendida como un conjunto de convenciones y normas para pasar a ser considerada como una necesidad para estimular la expresión. Ya para 1980 la enseñanza de la escritura comenzó a abandonar el modelo retórico para valorar la creatividad como un punto de mayor importancia en los escritos elaborados por los estudiantes. A partir de ello surgieron nuevos temas en torno a “lo cercano” al niño. Así, comenzaron los talleres de expresión escrita los cuales perduraron poco tiempo debido al desconocimiento por parte de los docentes de sus técnicas de aplicación. Los temas de composición también cambiaron: pasaron de temas abstractos a temas en primera persona, que recurrían a la enunciación y que remitían a experiencias vividas. Estos cambios fueron acompañados de un nuevo tipo de actividades escolares como diarios murales, exposiciones, salidas, maquetas, etc. Las competencias lingüísticas pasaron a primer plano y las prácticas reales de lenguaje eran objeto de enseñanza. De esta manera, la enseñanza de la ortografía pasó de un enfoque más deductivo, de las reglas a los casos, a uno más inductivo, es decir, a partir de las necesidades o dudas ortográficas que surgen en la composición escrita). Esto fue visible, asimismo, en la enseñanza de la gramática que se desplazó hacia los últimos años de la escuela primaria y al igual que en la ortografía, su enseñanza se subordinó a las necesidades de la producción oral y escrita. En este contexto, y en vistas de revertir la artificialidad de la escuela comenzó a trabajarse con los distintos tipos y clases de texto. Estos géneros discursivos enmarcaban las propuestas de escritura en las que se ponían en juego conocimientos lingüísticos desde la práctica y se la consideraba como un proceso cognitivo compuesto de tres subprocesos: planificación, redacción y revisión (Alvarado, 2013). Finalmente, en la década de los 90 con la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, se puso por escrito este paradigma comunicacional que ya desde los 70 estaba circulando (Palamidessi, 2006). En 2004, se acordaron entre las jurisdicciones, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que para el área de Lengua ponían nuevamente el foco en la participación de los estudiantes en situaciones comunicativas con distintos propósitos y en el fomento del interés por ser parte de ellas. Los NAP plantean que a partir de estas situaciones tendría lugar la reflexión de aspectos normativos y gramaticales, el incremento de vocabulario, etc. Estos núcleos colocan en un lugar central a la lengua oral a la par de la lengua escrita como instrumentos de expresión y de aprendizaje que merecen respeto y valoración por

parte de los usuarios (Ministerio de Educación de la Nación, 2004). Actualmente el desafío que enfrenta la escuela “es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. (...) donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001: 25 y 26). Por esta razón, el objeto de enseñanza se define en función de las prácticas sociales de lectura y escritura en los documentos curriculares nacionales lo cual da lugar a la denominación de este espacio como “Prácticas del Lenguaje”. Resulta llamativo que, a pesar de estas orientaciones, en la provincia de Salta, el área siga llamándose “Lengua”.

*

Hasta aquí, a lo largo del capítulo describimos la configuración de la Lengua como disciplina escolar en el mundo: cómo desde los antiguos griegos el dominio de la lectura y la escritura estaban asociados a determinadas tareas y posiciones de poder. Durante la Edad Media, la cultura escrita fue conservada en los monasterios y a partir de la necesidad de la alfabetización masiva y de la producción industrial del papel se convirtió en una necesidad para quienes querían acceder al conocimiento, a una profesión o a la participación como ciudadanos. En nuestro país la disciplina escolar recorre un camino que se inicia con la llegada de los inmigrantes, momento en el cual el idioma estaba revestido de importancia como disciplinador y unificador en un mismo ser nacional. Con el tiempo, comienzan a desarrollarse métodos de enseñanza de lectoescritura que podemos identificar en la prolífica publicación de libros de texto escolares de producción nacional. La lectura y la escritura, como herramientas de pensamiento eran las áreas trabajadas en esta disciplina: la primera desde un modelo de decodificación que muchas veces desplazaba la importancia de la comprensión y los sentidos y la segunda enfocada en la caligrafía como valoración de la presentación de los trabajos. Con el tiempo esto se matizó y adquirieron importancia los intereses del niño, su expresión y creatividad. Nuevas propuestas, nuevas temáticas se hicieron presentes: talleres de expresión escrita, literatura infantil y un abordaje distinto de la gramática y la normativa que se supeditaban a las necesidades de escritura.

3.2 USOS DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LENGUA

Como se señaló en el capítulo 2, la selección de materiales tiene lugar en la etapa de diseño de las prácticas y asume gran importancia para presentar el contenido disciplinar. En este apartado, explicamos que, en la enseñanza de distintas disciplinas, incluida la Lengua, la selección se orienta por la capacidad de los materiales de motivar a los estudiantes, captar su atención, conectar emocionalmente con ellos y facilitar sus aprendizajes. Una vez ponderado el poder de atracción del material frente al estudiante, el docente evalúa cuestiones estrictamente disciplinares referidas a los saberes o a aspectos metodológicos de la Lengua. Sobre este último aspecto, en los ejes de la enseñanza de la Lengua que fueron abordados a lo largo del ASPO se identifica un procesamiento curricular atravesado por los entornos sincrónicos - asincrónicos, la presencia de la familia como acompañante de las tareas, la disponibilidad de materiales, entre otros.

3.2.1 Materiales para motivar, atender, conectar y auxiliar

Como señalamos en el capítulo 2, los materiales educativos son objetos que propician aprendizajes en los estudiantes. Pero más allá de disponerlos al estudio de las disciplinas escolares, su uso consiste en una incuestionable estrategia para disponer al aprendizaje en una instancia anterior a la del contacto con el contenido, en la que se capta la atención de los estudiantes sin la cual ningún resultado se podría alcanzar. Al ser interrogados los docentes acerca de las funciones de los recursos en sus prácticas de aula, el primero de los sentidos atribuidos era la **motivación**, con este término los docentes buscaban referirse al material como disparador, como puntapié de inicio de la clase.

El recurso para mí tiene una **función motivadora**, **tiene que explicar el por qué o el para qué del tema**, tiene que ser algo llamativo para el niño porque **es el motor de arranque**. La clave de un buen recurso de inicio es **que genere diálogo** (y mucho) entre el docente y el niño. Yo odio trabajar con el formato papel, con los chicos tenés que correr las mesas, tirarte al piso, traer materiales concretos, interactuar con ellos y después de eso recién te vas al libro a escribir lo que aprendieron o a leerlo de un texto.

FC, docente de todas las áreas, novel.

Mayoritariamente, los docentes insistían en la importancia de diferenciar tres etapas en la clase (inicio, desarrollo y cierre), aún en situaciones atípicas como las que propició el ASPO. En esta distribución, los materiales desempeñaban un rol clave en la etapa de inicio. Los docentes sostenían que una clase no se podía comenzar poniendo la fecha y terminarse dejando una página del libro para hacer de tarea, sino que era necesario captar

el interés de los estudiantes para que se involucrara en su aprendizaje y jugara un rol activo en este proceso.

Los materiales educativos presentados al inicio de la clase tienen la importante función de captar la **atención** de los estudiantes. Desde la mirada de los docentes se los considera como elementos que favorecen la observación atenta y curiosa debido al atractivo que poseen por lo que ayudan a generar disposición frente al aprendizaje. Puede tratarse de objetos concretos para ser manipulados o cuando no se dispone de ellos, puede recurrirse a soportes virtuales. Por ejemplo, los docentes podían visitar con los niños una imprenta en la que observaban el proceso de producción de un diario o revista o bien proyectarles un video del recorrido que tiene lugar para ser publicados. Iniciar la clase con la observación de estos materiales se considera la forma más eficaz, y es la más utilizada para atraer la atención del niño mediante el impacto visual.

El niño de hoy en día aprende mucho más con lo visual. El otro día vimos lo que es la fotosíntesis. Ellos tienen un dibujito ahí en el libro, pero quizás con un video donde vean las funciones completas con colores aprenden con más facilidad. **Mientras más interesante le resulta al chico más ganas de aprender.** Uno lo nota, sólo perciben. Tampoco ver siempre video, video, video... Uno tiene que buscarle la vuelta a través de alguna técnica, de repente empezar con algún juego, ir al patio...

VC, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

En otros casos lo que se “observa” no es el material en sí mismo sino, de cierta forma, el sentido de lo que se va a aprender por su mediación. En el momento de iniciar un tema es de suma importancia que el material presentado dé cuenta del valor del contenido que desarrolla.

Hay algunos videos de YouTube que te explican los temas que vas a dar sin errores, bien claros, cortitos. A mí me gusta mucho poder mandar de esos porque están bien hechos ya que **no solo explican el tema, sino que te dicen la importancia o para qué sirven.** Me gusta que los chicos piensen para qué sirve aprender eso. Me gusta explicarles cómo lo vamos a trabajar, **marcar el itinerario que vamos a tomar.**

FC, docente de todas las áreas, novel.

Es fundamental que los materiales guarden relación con los intereses de los estudiantes, que presenten problemáticas que ellos identifiquen como tales y que sean adecuados a su nivel (etario y académico). Estos criterios son para lograr o mantener la atención de un estudiante sobre un tema.

En la escuela pública usamos libros de texto del gobierno que por ahí tienen sus cuestiones, por ahí hay lecturas que son demasiado largas, que no son motivadoras, y **las lecturas para los chicos tienen que ser llamativas,** que los ayuden a crear algo que los lleve a pensar a imaginar, no sé... que aumente su creatividad, **y a veces los manuales tiene lecturas que quedan ahí, que no te ayudan.**

GA, docente del área de Lengua, de más de 15 años de antigüedad.

Me ha pasado de elegir recursos que fueron un **fiasco**. En general **porque eran muy ambiciosos o porque eran tan básicos que no resultaban divertidos** para los niños.

MB, docente del área de Lengua, de más de 7 años de antigüedad.

Otro punto que ayuda a captar la atención es que el estudiante logre conectar el contenido del material con su propia vida y con contenidos de otras disciplinas escolares, dado que más allá de considerar la importancia de la integración de saberes, los docentes expresan que los estudiantes se sienten naturalmente atraídos a comprender de ese modo.

Un libro me parece motivante cuando yo puedo involucrar otra actividad, otro contenido... ese tipo de libros me gusta, **donde yo puedo (...) meter más cosas, puede hablar de muchas cosas, abre las puertas a otras actividades, a otros temas que estén vinculados.** (...) me gustan las actividades a las que vienen los chicos y te preguntan de otras cosas. Ese tipo de clases me gustan, las clases que disparan otros temas no sólo en lo que estamos trabajando sino de otros temas a los cuales se llevan que son implícitos **porque eso me hace sentir que el chico lo está entendiendo y que lo está relacionando con su propia vida.**

AOB, maestro del área de Matemática, de más de 15 de años de antigüedad.

Me cuesta muchísimo integrar las áreas transversalmente, me cuesta muchísimo, aunque si tengo que hacerlo lo hago, pero me demora más tiempo. Lo cierto es que les **llama mucho la atención a los chicos que todo esté todo relacionado.**

BH, maestro del área de Matemática, de más de 7 de años de antigüedad.

El material también debe propiciar la participación del cuerpo ya que, de esta forma queda implicado en el proceso de aprendizaje, más comprometido con la tarea propuesta. Este punto ya Comenio lo destacaba cuando afirmaba que nada hay en el entendimiento que no pasara primero por los sentidos, que la verdad y la certeza provienen de ellos y que la percepción viene primero y la explicación, después (Feldman, 2004).

Siempre hincho con que **todo tiene que primero pasar por el cuerpo, que los chicos tienen que pensar cosas, que no se las den masticadas, sino que deben tener la experiencia y sí que integre todas las áreas.** A mí me encanta el área de artística entonces generalmente elijo que todo comience por esa parte que sensibiliza un montón, cualquiera de los lenguajes artísticos sensibiliza un montón. **Y captas al niño, tenés un plus de motivación con eso, tratás de sacar de adentro y en vez de que yo les diga "bueno hoy vamos a charlar de tal cosa", es al revés.**

AB, docente de todas las áreas, con más de 7 años de antigüedad.

En la virtualidad al principio era todo el tiempo adivinanza, juegos, juegos y juegos porque primero había que conectar con ellos antes de querer dar cualquier contenido. Era muy difícil hacerlo mediante una pantalla, pero siempre, como fuera, empezábamos moviendo el cuerpo. **La clave es empezar de otra manera, nada de escritura al principio. Sólo trabajar con la atención de ellos, conectar.** Con un mapa con un material concreto. Sacarlos afuera. Una adivinanza, un juego, un experimento. Y después de observar, charlando y conversarlo, recién ahí vamos a la carpeta, al libro. A veces cuesta salirse del enfoque tradicional porque uno como alumno lo vivió así. Entonces **todos querían participar porque todos querían contar lo que les pasaba. Todos querían hablar.**

PW, docente del área de Matemática, novel.

Además, los docentes procuran que los materiales sean parte de entornos “mágicos”. El docente crea una atmósfera de ficción en donde la libertad de lo lúdico permite a los involucrados dar lugar a que todo suceda. Emergen las ideas, las hipótesis, los saberes disponibles, las nuevas preguntas. Un ambiente más desestructurado habilita a que fluya el pensamiento. Esta característica nos resultó llamativa ya que varios docentes la nombraban y la describían de la siguiente manera:

Los chicos necesitaban de esa especie de actuación que yo hago cada vez que entro al aula porque ser docente es un poco ser actor, disfrazarse, hacer alguna payasada, algún chiste, crearles un mundo medio mágico en el que entramos todos y ahí suceden las cosas, ahí sucede el aprendizaje.

AE, docente de todas las áreas, novel.

Yo cuando recién me recibí era un desastre. Esos primeros años los chicos tenían un manual y el manual es algo muy dirigido que por un lado estaba bueno para alguien que recién se recibía, pero te sacaba la parte creativa. **Yo le agregaba mi ingrediente creativo: contábamos cuentos en los que apagábamos la luz porque eran de terror y nos escondíamos abajo de la mesa.** Les encantaban esos cuentos, **yo le agregaba eso para que no fuera el bodrio que te planteaba el manual.**

FI, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

Yo empiezo tratando de motivar a los chicos, si no trato de captar su atención, si yo no logro eso, no puedo avanzar al desarrollo de la clase, va a ser un total fracaso lo que haga. Así que **empiezo tratando de motivarlos. Mostrándoles algo que los despierte.** Por ejemplo, **yo utilizo mucho el tema de tapar los recursos** y nadie puede venir a espiar. Primero que nada, me aprendía el nombre de todos los chicos en la segunda semana de clases. Es muy importante para ellos llamarlos por su nombre. Entonces preparaba todo y decía: - A ver qué les parece a ustedes que tiene la seño acá adelante, porque la verdad que hoy no tengo ganas de dar clase, tiren ideas qué se les ocurre. - Y empezaban todos. **Yo les hacía caras, me acercaba a ellos. Como una obra de teatro.** Entonces, cuando ya veo que están todos captados con la atención, listo. **Y durante toda la clase sigo con esa magia, no sé la varita mágica es el borrador. Uso adivinanzas. Uso mucho mis tonos de voz, subo bajo, hablo en secreto. Le preguntó a uno, a otro. Trato de hacer que todos participen...**

GX, docente de todas las áreas, novel.

En síntesis, los materiales educativos en una etapa de inicio o motivación de la clase cumplen un rol fundamental en captar la atención de los estudiantes. Su constitución fomenta la observación por el impacto visual que generan. Los materiales, además, son vehículos de comunicación del valor que encierra aquello que transmiten. Un libro impreso, un audiovisual o un material digital diseñado adecuadamente participa al estudiante de la importancia que esconde aquello que pone a disposición. Los materiales también vinculan los aprendizajes con los intereses del estudiante, con su vida cotidiana y con los saberes obtenidos en otras disciplinas. Todo esto sucede mediante la

participación sensorial de los estudiantes quienes manipulan los materiales, los observan, los escuchan; y lo hacen en entornos flexibles generados por lo lúdico.

A partir de lo presentado en el punto anterior, parecería que los materiales cumplen un papel protagónico en el escenario cognoscitivo ya que generan disposiciones para aprender. A esto se debe la dedicación enérgica de muchos docentes en la selección de materiales acordes para abrir las puertas al aprendizaje, para que, en otras palabras, capten la atención de los estudiantes y los motiven a aprender.

Durante el ASPO, uno de los puntos fundamentales consistió en **generar vínculos entre docentes y estudiantes**. A las muchas ausencias, entre ellas, la de los espacios y tiempos escolares, se le agregó la alteración de lo curricular y por sobre todas las cosas en el nivel primario, la ausencia de rostros. (Rivas, 2020a) Esta alteración en el ámbito emocional era suplida más o menos eficientemente mediante los encuentros virtuales sincrónicos. En ellos, como mencionamos en el capítulo anterior, los docentes hicieron uso de ciertos materiales manipulativos para habilitar diálogos, emociones, experiencias y saberes difíciles de expresar de otros modos.

Yo me manejé sobre todo con títeres para poder lograr esa conexión que faltaba. En lo virtual teníamos que ver cómo íbamos a reemplazar cada una de las cosas que hacíamos presencialmente.

FT, docente de todas las áreas, novel.

La virtualidad fue distinta porque no sabíamos cómo estaban ellos, cómo estaban en su casa. Trataba de hacer la clase casi igual, aunque nunca, jamás me daba el tiempo. Pero no daba contenidos centrados, yo primero les mandaba un vídeo con el contenido que podían ver unas 2000 veces. Y después nos conectábamos. Ahí hacía juegos. Les hacía responder con la carpeta. **Pero lo que hacía era más que nada de que vayamos charlando. La idea era conversar con ellos, no dar una clase por Internet.** Iba a dedicarme a saber cómo estaban ellos, como transitaba en su aprendizaje. Verlos cómo estaban en su persona, no trabajar un contenido en sí. **Trabajaba más que nada en las emociones.**

GX, docente de todas las áreas, novel.

Durante el ASPO los estilos vinculares se vieron alterados, como así también la experiencia de la corporalidad, los tiempos y espacios (Del Cioppo, 2020). Como respuesta, los docentes tuvieron que improvisar en la cresta de la ola algo que reemplazara aquello que se había perdido: la presencialidad. Los nuevos modos de configurar los vínculos tuvieron que comprender que el concepto de presencialidad ya no denotaba lo mismo, que trascendía la dicotomía presencia – ausencia y se revestía de nuevos significados. Ahora estar presente era también “*estar online*, conectado, disponible, que implica una presunción de presencia y ausencia a la vez” (Del Cioppo, 2020: 3). Los

docentes expresaban en las entrevistas la necesidad de tener a todos visibles en las pantallas de los encuentros sincrónicos o que al menos dieran “señales de vida” contestando los chats en instancias asincrónicas. Para los docentes, el hecho de que un niño tuviera su cámara y micrófonos apagados o de que le “clavara el visto” en *Whatsapp* era señal de no-participación y esto era percibido como un contacto precario (Hupert e Ingrassia, 2020). Pero ¿qué se consideraba “estar presente”? En este contexto cambió la noción de corporalidad convencional. Ahora se podía estar presente en una dimensión diferente a la física. La corporalidad estuvo allí en donde encontramos la escucha, la palabra, el gesto... si consideramos la especificidad del entorno virtual y no su déficit. No se trataba de reemplazar lo irremplazable, las ausencias eran un hecho innegable. Se trataba de comprender que ahora el encuentro ocurría en un mismo territorio, pero en diferentes geografías (Del Cioppo, 2020).

Frente a las necesidades percibidas por la escuela durante el ASPO en relación con el establecimiento de vínculos con los niños y la creación de situaciones que captaran su atención, los materiales instrumentaron soluciones. Atracción y conexión son atributos fundamentales y muy funcionales en el marco de las propuestas de aula. Pero las posibilidades de los materiales llegaron aún más lejos para los docentes ya que, según ellos, ofrecieron también una “cierta” estructura en la forma de enseñar y funcionaron como **auxiliares** de la tarea docente.

Los materiales educativos no son meros soportes del contenido escolar, sino que son condicionantes de las transacciones comunicativas. Como mediadores, transmiten mensajes (Área Moreira, 2010). Las posibilidades que ofrecen los materiales impactan en las maneras de aprender porque ellos pueden estructurar el tipo de actividades que se realicen. Por ejemplo, el tipo de texto y su formato podrá favorecer o no el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales, específicamente de comprensión lectora. Esto dependerá de los elementos paratextuales, de la estructura del texto, de la riqueza léxica, su adecuación al destinatario, su aspecto físico en cuanto a tipografía, calidad de imágenes, incluso de los espacios librados en los márgenes para realizar anotaciones. Los materiales audiovisuales y concretamente los videos educativos pueden remitirse a ofrecer información o bien, presentar los contenidos favoreciendo los conflictos cognitivos, invitando a la elaboración de interrogantes o incluso estableciendo espacios de interactividad gracias a la posibilidad de pausar y reanudar la reproducción del video. Una lámina de aula que enuncia las reglas de acentuación no invita al estudiante a revisar un

escrito de la misma manera que puede hacerlo otra que contenga una serie de preguntas para autoevaluar y revisar diversos aspectos de un texto.

Me gustan las **actividades que te llevan a pensar** porque **si el desafío de hoy es formar alumnos críticos y reflexivos** y vos no buscas actividades acordes a eso, ¿cómo los formas? **La actividad está marcando el enfoque. Decir una cosa y hacer otra sería como una antítesis.** Voy a formar a alguien crítico y reflexivo, pero me centro en un solo librito. ¿Cómo es eso? No hay forma. **Los materiales que vos elegís estructuran el pensamiento, le dan forma a lo que vos querés enseñar.**

GA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad.

Sin embargo, en las prácticas no siempre los materiales marcan los enfoques de una manera tan clara. A partir de lo indagado resulta que el enfoque pedagógico que un docente asume es independiente y anterior a la selección del material. Los docentes entrevistados sostenían que durante el ASPO fue común entre algunos de sus colegas observar que reducían sus propuestas de enseñanza a una colección de actividades en su mayoría de completamiento. Estos colegas trabajaban del mismo modo aun cuando utilizaban diferentes tipos de materiales, incluso los catalogados como innovadores. El “bombardeo” de actividades sin conexión interna, sin un ordenamiento hacia propósitos y un deficiente uso de lo tecnológico, por ejemplo, en el desconocimiento de cómo crear una reunión virtual, o de cómo elaborar videos, fue algo corriente en la virtualidad de la pandemia. Esta falencia en muchos casos fue sinónimo de una justificación por parte de algunos docentes para no convocar a reuniones virtuales o elaborar sus materiales. En otros casos se observaron soluciones rudimentarias para parchar la situación como filmar la pantalla de la computadora en la que se reproducía el video que se quería mostrar o enviar la foto de una página de un libro para resolver. Sin embargo, como da cuenta la información recabada en las entrevistas a los docentes, gran parte de los docentes optó por ir en busca de lo que no se conocía. La solución fue capacitarse formal o informalmente y hacer frente a un nuevo escenario lleno de incertidumbres cuya única certeza era la de que el niño estaba allí, pantalla de por medio, esperando una respuesta por parte de su docente.

3.2.2 Los materiales educativos en la enseñanza de la Lengua

Como hemos explicado en el apartado anterior, los docentes evalúan los contenidos disciplinares que comunican los materiales y los enfoques pedagógicos que encierran. En el período del ASPO, y más allá de los contenidos prioritarios establecidos por la

normativa curricular de la Nación y de la provincia de Salta⁹, los docentes plantearon su propia selección de contenidos. Según ellos había que seleccionar los conceptos fundamentales y las competencias más necesarias, y para esto siguieron su propio criterio, en ninguno de los casos se manejaron con la documentación publicada por los ministerios directamente, sino que hacían una lectura de las necesidades de su grupo de estudiantes y seguían algunas pautas establecidas institucionalmente sobre la marcha. Para presentar la selección de contenidos seguiremos el orden establecido por los ejes del Diseño Curricular para la provincia de Salta, normativa que todos los docentes utilizan como material de primera consulta para elaborar sus propuestas de enseñanza.

En cuanto al eje de la **comprensión y la producción oral** pudo ser evaluado en el caso de aquellos que lograron concretar encuentros sincrónicos. En estos casos la producción oral era valorada de acuerdo con la participación de los estudiantes en los encuentros. En lo que respecta a la *conversación*, los docentes explicaban que solían conectarse unos quince minutos antes de la clase y con aquellos que ingresaban antes del horario convenido lograban entablar diálogos acerca de lo que estaba sucediendo mundialmente, de las noticias, de lo que estaba pasando en sus hogares, de cómo se estaban sintiendo o de lo que tuvieran ganas de hablar. Estas charlas espontáneas los docentes las describieron como una manera de acercarse más a los estudiantes y de reemplazar los intercambios cotidianos que en los recreos, en los pasillos o en los momentos libres solían tener durante la presencialidad.

Yo me conectaba tempranito porque siempre pasaba algo. O poca batería o no tenía internet. Siempre algo pasaba. **Así que unos quince minutos antes empezaba a darle ingreso a los chicos. Siempre había unos seis, siete u ocho tempranito. Y aprovechábamos a charlar así espontáneamente. Ellos así se soltaban más y le perdían el miedo a la pantalla.** Pero bueno, no todos participaban. Algunos no se conectaban. Yo sé que no era lo mismo, pero era como un poquito de eso de todos los días en que vos les charlás en el recreo y te cuentan las cosas que les pasan. **En la pública teníamos contacto por mensaje. Pero no es lo mismo, no le ves la carita, los gestos, no sabés cómo está.**

AE, docente de todas las áreas, novel.

Naturalmente que quienes no tuvieron la posibilidad de generar estos encuentros sincrónicos no tuvieron la oportunidad de participar de espacios de conversación ya que,

⁹ Se elaboraron tanto a nivel nacional como provincial documentos en los cuales se listaban los contenidos prioritarios a enseñar con orientación metodológicas. En el ámbito nacional, ver Resolución del CFE N° 367/2020 en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_anexo_i_if-2020-57799111-apn-sgcfeme.pdf y a nivel provincial, ver Res. SPE N° 018/20 en <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones-secretaria-de-planeamiento-educativo-y-desarrollo-profesional-docente/5787-res-spe-n-018-20>

según lo mencionado por los docentes, las idas y vueltas de los mensajes de *Whatsapp* no resultaban de la misma manera ya que faltaba lo gestual, lo corpóreo (aunque virtual) y el “aquí y ahora” ya que era mensajería instantánea pero no simultánea.

Referido a la *escucha* las limitaciones eran importantes. Aquellos que concretaron los espacios sincrónicos explicaban que los chicos no lograban acostumbrarse a hablar frente a la pantalla. Muchas veces estaban acompañados por la figura paterna o materna y eso los bloqueaba. Algunos no lograban respetar los turnos del habla y los docentes terminaban por decidir silenciarlo, algo que no existe en la presencialidad.

Vos tenías al pibe que hablaba y hablaba y hablaba y vos querías callarlo para que dejara hablar a otros. Chau, lo silenciaba. Pero bueno, no está bueno, no es muy real. En la realidad no los podés silenciar... creo que estaría bueno a veces (*risas*). A veces **se les sentaban al lado las mamás y vos escuchabas cómo les soplaban lo que tenían que decir, cómo los retaban.** Esa presencia controladora no servía de nada. **La verdad que era todo bastante irreal.**

FI, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad.

A esto se le sumaban los problemas de conectividad que traían como consecuencia el retraso en la llegada del mensaje y como consecuencia, las interrupciones, el *delay*, las dificultades para comprender lo que el otro decía, etc. Ya hacia fin de año, el manejo de la herramienta era otro, se podía hablar con más fluidez.

También tuvieron lugar las **instrucciones seriadas**, pero con una particularidad: en la presencialidad los docentes valoraban los niños que, habiendo escuchado una o dos veces las instrucciones del docente, eran capaces de recordarlas y ejecutarlas en un marco en el cual debía saber enfocar su atención a eso. En la virtualidad la consigna era enviada en un mensaje que el estudiante escuchaba en un determinado momento establecido por él mismo de acuerdo con su disponibilidad y preferencia pudiendo repetirlo cuantas veces quisiera. En el caso que se trabajó rudimentariamente este tipo de contenidos durante los encuentros sincrónicos fue cuando se establecían oralmente **reglas de juegos**. Finalmente, la **producción oral de narraciones** tuvo lugar, nuevamente, en los encuentros sincrónicos. En general estas narraciones eran acompañadas con soportes visuales elaborados en diapositivas de *Power Point* o con muñecos o títeres de distinto tipo.

Con respecto al eje de **lectura y producción escrita** la lectura se realizaba a partir de textos del manual o directamente desde la pantalla de los dispositivos. Entre las prioridades marcadas por los docentes se hallaban las habilidades comunicativas y por

esa razón el eje de lectura se podría afirmar que fue el priorizado por los docentes en el segundo ciclo del nivel primario. En cuanto a la **lectura** los docentes explicaban lo dificultoso que era escoger un buen texto literario ya que los que presentaba el manual no eran adecuados por su complejidad o porque no eran lo suficientemente motivadores, cuestión por la cual los chicos no querían leer y siempre les resultaba una tarea muy ardua. Una dificultad que manifestaban algunos de los docentes era la de encontrar textos adecuados para los estudiantes. Ellos explicaban que no poseían un hábito lector y menos aún disponían de acceso a literatura infantil. Expresaron gran preocupación en encontrar “lindos cuentos” para integrar a sus propuestas que por lo general seleccionaban de revistas docentes viejas o buscaban en internet. En ningún caso referenciaron la BIDI (Biblioteca Digital instrumentada por el Ministerio de Educación de la Nación).

La **escritura** también tuvo relevancia. Una docente narraba:

Este año por ejemplo **cambiamos de supervisor en la parte pública y nos exige en la propuesta por lo menos ocho producciones escritas de los niños. Yo la verdad que nunca me puse a contar cuántas veces producen**, yo no me pongo a contar. El tema es que vinieron y nos pidieron eso. Pero la verdad es que yo en las distintas áreas, cuando querés que contesten yo no quiero que me contesten con una sola palabra, contestáme una oración, yo quiero que comprendan el texto, así que bueno, subrayá. Marcamos, se hace **análisis de texto y producción escrita en todas las áreas, en Ciencias también, pero eso no cuenta como producción para ellos, sólo se fijan en Lengua. El enfoque es muy disciplinar**. Todo el trabajo de análisis, el paratexto, las técnicas de subrayado, no lo cuentan. Eso lo hacemos con el manual, está lindo el manual del gobierno, a mí me gusta. Los años anteriores quizás venía con mucha información y no tenía muchas actividades que los motiven, pero **ahora tiene actividades para ajustar y tienen mucha información que los chicos pueden seguir viendo en la casa. El recurso tiene que ser así, no se tiene que agotar**.

CA, docente de todas las áreas con 15 años de antigüedad.

En este ejemplo podemos observar el choque entre la visión de los supervisores y la de la docente, siendo que la primera tiene un enfoque más disciplinar y la otra, más globalizador. Los docentes eran conscientes de la poca disponibilidad de tiempo que tenían y que esto no les permitía abarcar todas las áreas. Desde la lectura y la escritura podían integrar los saberes debido a que estas habilidades comunicativas son puestas en juego en cualquiera de las disciplinas. Las propuestas de escritura, sin embargo, no podían llevarse a cabo con facilidad. Probablemente por la complejidad del proceso de escritura, de una sobrecarga cognitiva particular en la que el escritor debe poner en juego el propósito de su escritura, la decodificación de las letras y su dibujo, la corrección ortográfica, las ideas que quiere poner por escrito, etc. La instancia de planificación no podía ser andamiada por los docentes quienes se remitían a dar una consigna de escritura relacionada generalmente a cuestiones cercanas a la vida cotidiana de los niños y

experiencias personales o a propuestas lúdicas. El problema era el monitoreo de las fases de escritura. Lo cierto, según los docentes, es que los padres (cuando estaban presentes) terminaban monitoreando la revisión de los escritos ya que era muy difícil para el docente hacer ese tipo de tarea uno a uno virtualmente, por la cantidad de estudiantes de un encuentro grupal virtual o por lo extenso que sería hacerlo por mensajería instantánea en forma individual.

Los chicos escribían, sí. Pero escribían todo el tiempo y en todas las áreas. Escribían la respuesta a un problema en Matemática, escribían un texto informativo en Ciencias Sociales o un instructivo en Naturales. En Lengua hicimos también algunas narraciones. Pero los chicos se cansan y la verdad que hay tanto para corregir que uno no sabe por dónde empezar. **La escritura colectiva modela bastante bien para aprenderlo a hacer individual. Pero ¿cómo hago eso por Whatasapp? Yo a lo único que apunté es a que no dejaran de escribir y a los que estaban más adelantaditos les hacía indicaciones más avanzadas.**

CL, docente del área de Matemática, novel.

Con respecto al eje de la **literatura**, hemos mencionado las dificultades percibidas por los docentes para encontrar material literario de calidad y acorde a los niños. La búsqueda de textos en internet arrojaba muchas veces escritos sin su autor. Los estudiantes tampoco disponían de las bibliotecas escolares para tomar obras de allí. El hecho de que el manual no presentara textos acordes a las competencias lectoras de los estudiantes desde el punto de vista del docente llevaba a que tuviera que enviar los textos digitales y que muchos, al no poder imprimirlo, hicieran sus lecturas desde el celular. El pasar de las páginas se trocó por el deslizar el dedo y con ello un nuevo tipo de lectura que en algunos casos se tornó dificultosa porque no era un tipo de soporte al que estaban acostumbrados, sino para otros usos. Debido a la manifestación de algunos síntomas de cansancio de la lectura, muchos docentes prefirieron el envío de audiolibros que resultó ser muy beneficioso para la comprensión lectora y el placer de escuchar un texto.

Finalmente, con respecto al eje de **reflexión sobre la lengua** se referían a la Gramática y a la Ortografía como unos de los puntos más relegados del área durante la pandemia. Expresaban que cuestiones como el análisis sintáctico no tenían ningún sentido en ese contexto:

Yo no le podía ir con el objeto directo, no lo entendían, no le importaba, no importaba en realidad. **Aprendí a priorizar lo urgente. Había siempre momentos de lectura y trabajo posterior de expresión oral. Los chicos necesitaban hablar, expresar lo que les estaba pasando a ellos y sus familias.**

GX, docente del área de Lengua, novel.

Se observó que las propuestas referidas a este eje consistían en ejercicios aislados, en general de completamiento, unir con flechas, etc., que no partían de escritos producidos por los estudiantes a pesar de ser ésta la orientación didáctica dada por los Diseños Curriculares.

Son muy conductistas, como actividades de reconocer verbos, sustantivos, rimas y repetir y repetir y repetir... y que fijen y que fijen y siempre les pregunto: “¿esto qué es? ¿una estrofa? ¿de qué color lo marcamos? ¿qué es esto? ¿un verbo?

AE, docente de todas las áreas, novel.

Con respecto a los materiales, los docentes nombraron todo tipo de ellos para la enseñanza de Lengua. Los manipulativos fueron utilizados como excusas de producción oral -como en el diálogo que entablaban con un títere- y de escritura, para describir objetos o para propuestas específicas como el “frasco de los buenos momentos” entre otros. Con respecto a los materiales impresos, los docentes hicieron referencia a los libros de texto y manuales entregados en forma gratuita por el Ministerio de Educación de la provincia. Este tipo de material fue destinado generalmente a actividades que ellos denominan de “fijación” para ejercitar, por lo general, cuestiones de Gramática como clasificación de palabras, accidentes morfológicos, tiempos verbales, etc. En el discurso de los docentes se marca de forma recurrente la necesidad de disponer de actividades diferentes, sin embargo, en las prácticas muchas veces encontramos lo contrario.

Universidad de

*

En síntesis, a partir de las entrevistas pudimos concluir que las primeras razones que los docentes atribuyen a la selección de los materiales educativos que utilizan en la enseñanza de distintas disciplinas, incluida la Lengua, tienen que ver primeramente con la capacidad de estos objetos de motivar a los estudiantes, captar su atención, conectar emocionalmente con ellos y facilitar sus aprendizajes. Luego de esto, el docente evalúa cuestiones estrictamente disciplinares referidas a los saberes o a aspectos metodológicos. Los materiales educativos son elegidos, en primer lugar, por ser excelentes motivadores y captar la atención del estudiante con gran efectividad. Si la presentación del material resulta andamiada con maestría por el docente, este efecto se multiplica. Así muchos docentes enmarcan la presentación de los materiales en propuestas lúdicas, humorísticas o incluso, con carácter de “mágico”. Para los maestros un buen material es aquel del que se desprende mucho diálogo, del que todos los niños tienen algo para decir porque propicia la conversación en torno a lo que transmite.

Hemos revisado en este apartado el abordaje de la disciplina a lo largo del ASPO y los materiales educativos que su pusieron en juego. Hicimos un recorrido acerca del uso que los docentes hicieron de los materiales durante el ASPO para enseñar Lengua: las plataformas educativas sincrónicas y las aplicaciones de mensajería instantánea para la producción oral, los materiales manipulativos como excusas para escribir, los libros de texto para la lectura de diversos tipos de textos, los celulares para leer textos digitales, los audiolibros para escuchar narraciones y los videos educativos o presentaciones digitales para apoyar sus exposiciones. Podemos concluir que la lectura (en cuanto a la comprensión de los escritos) y la escritura, sobre todo como herramienta para expresar experiencias cotidianas y sentimientos y para comunicar saberes en otras áreas disciplinares, fueron los ejes de mayor relevancia durante este período. Por detrás de este, el eje de la producción oral tuvo su espacio, pero en el caso, sobre todo, de que se procuraran instancias sincrónicas de encuentro virtual. La literatura se desarrolló con dificultad debido a la escasez de materiales impresos o a la inadecuación de los disponibles los cuales no lograron reemplazarse mediante la propuesta de BIDI que resultó ser desconocida o inexplorada para los docentes. Finalmente, la reflexión sobre la Lengua fue desarrollada desde el viejo paradigma que la desgaja de la producción escrita y se redujo al señalamiento de clases de palabras y actividades de completamiento. Estas ejercitaciones cortas fueron consideradas por los docentes como las que los estudiantes podrían resolver con más facilidad sin necesidad del acompañamiento de un adulto y generalmente se presentaban como actividad posterior a una lectura.

3.3 CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA

Al observar las relaciones existentes entre los sujetos y la materialidad se revelan las prácticas escolares. Puede ser observada aquí la permanencia de los objetos y, también, se la diferencia, cuando las prácticas se apartan de lo normativo. Advertir la inventiva de los sujetos que permanecen o se alejan de lo prescripto en sus prácticas da cuenta de las culturas escolares y de que estas son resultado de procesos de hibridación por los cuales se combinan la creatividad individual y el patrimonio cultural. El mestizaje que tiene lugar en las prácticas escolares da cuenta de la escuela como zona de contacto de múltiples culturas: familiares, docentes, infantiles, etc. (Vidal, 2007). En el período del ASPO la zona de frontera entre las culturas tomó dimensiones inéditas. “La cultura escolar no es

ni más ni menos que la memoria de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2008: 26) y su estudio nos permite analizar cambios y las continuidades que atravesaron las prácticas escolares en tiempos de la pandemia por COVID-19 en la disciplina escolar de Lengua.

3.3.1 De los documentos a las aulas

De acuerdo con Chervel (1990), “el estudio de los objetivos debe trascender los documentos y programas oficiales y contemplar también las enseñanzas reales, es decir, debe aunar los ideales pregonados y la realidad del aula en tanto que el cumplimiento de los objetivos tiene lugar por medio de la enseñanza de las disciplinas” (p. 76). Sin embargo, no ha sido menor la presencia de la cultura normativa de la escuela (Escolano, 1993-94) en tiempos de incertidumbre, por tanto, analizamos las propuestas hechas a través del Ministerio de Educación nacional y provincial durante el ASPO para la continuación de los aprendizajes de Lengua: qué contenidos fueron priorizados, qué materiales fueron seleccionados y qué orientaciones metodológicas direccionaron las prácticas de enseñanza desde los ministerios.

En lo que respecta a la documentación elaborada por los Ministerios de Educación Nacional y provincial destacamos algunas que consideramos de mayor impacto en la definición de las disciplinas escolares: a nivel nacional, el Anexo I de la Resolución CFE N°367/2020: Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 – 2021 (septiembre, 2020); y a nivel provincial las “Orientaciones Generales para el acompañamiento educativo a docentes, familias y estudiantes” (abril, 2020) y la Resolución SPE N°018/20: Orientaciones Curriculares para intensificar la Enseñanza en tiempos de Continuidad Pedagógica (diciembre, 2020).

El Ministerio de Educación Nacional publicó en septiembre de 2020, la Resolución CFE N°367/2020: Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 – 2021; para establecer la priorización curricular como un proceso de reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje vigentes. En el Anexo I de este documento se explica que “se continúa la formación de lectores y escritores autónomos y críticos. Esto requiere la participación en situaciones que resguarden los propósitos de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales, que siguen siendo contenidos de enseñanza” (p.18). La lectura y la escritura siguen siendo el corazón de la disciplina y por

lo referido en el documento, uno de los propósitos centrales del nivel primario. Con respecto a la literatura advierte la importancia del intercambio y la conversación a partir de lo leído para elaborar diferentes interpretaciones y reconocer elementos literarios, contextos de escritura, etc. Finalmente, en cuanto a los contenidos del eje de reflexión de la Lengua, menciona que a partir de este ciclo dejan de ser respuestas a los problemas de lectura o escritura y adquieren una sistematización para su estudio. Las propuestas de actividades planteadas en este documento refieren en casi todos los casos a la plataforma Seguimos Educando y a la BIDI (Biblioteca Digital).

A nivel provincial se elaboraron unas primeras “Orientaciones Generales para el acompañamiento educativo a docentes, familias y estudiantes” en el mes de abril. En ellas se puede identificar fundamentalmente el establecimiento de la virtualidad como la alternativa más prometedora de comunicación entre docentes, estudiantes, padres y saberes, pero al mismo tiempo, la recomendación de aprovechar otros espacios alternativos como la radio y la televisión de aire debido a que la población estudiantil que dispone de infraestructura, conectividad y equipos no llegaría al 50%. En este documento se explica que la virtualidad no consiste en trasladar la experiencia escolar presencial a otros medios ya que los componentes de la presencialidad la hacen irremplazable. El documento plantea aceptar esas ausencias y priorizar la afectividad, los lazos, el encuentro con el otro a través de la palabra como principal objetivo. En cuanto a las propuestas de enseñanza solicita que se realicen los recortes y priorizaciones necesarias y que se elaboren actividades sencillas y claras en cuanto a sus consignas, que no requieran de la obtención de materiales fuera del hogar, apoyadas en presentaciones de *Power Point* y que tomen recursos de las páginas oficiales de los Ministerios de Educación Nacional y provincial, de los programas de radio y televisivos y actividades lúdicas. En lo posible se pide que las actividades articulen contenidos de diversas áreas y que se focalicen en la comprensión lectora y la producción escrita como contenidos transversales a todas las disciplinas.

Luego de ocho meses, en el mes de diciembre, se difundió una resolución de la Secretaría de Planeamiento Educativo que presentaba una reorganización y priorización de contenidos en vistas de configurar la unidad pedagógica 2020 – 2021. En esta resolución se establecen los criterios de continuidad pedagógica mediante la promoción acompañada durante 2021. En este documento se retoma la cuestión de la priorización de

los saberes y se la especifica en cada una de las disciplinas. Nuevamente las competencias comunicativas son puestas en un lugar central del currículum:

Se deben desarrollar y potenciar la capacidad cognitiva para leer comprensivamente, producir y analizar mensajes verbales y no verbales en distintos contextos, con adecuación en cada caso y, por el otro, a las capacidades para obtener, seleccionar, organizar e interpretar la información según diversos criterios y finalidades. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Gobierno de Salta. Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente, Resolución SPE N°018/20, Anexo IV: 16)

En este documento se listan los contenidos priorizados y se establecen orientaciones metodológicas en cuanto a estrategias y actividades. Los contenidos se organizan de forma coherente con los diseños curriculares jurisdiccionales. En primer lugar, un eje referido a la comprensión y producción oral establece un tipo textual para cada grado (ej.: exposición, narraciones con apoyo material, instructivo, etc.). El segundo eje, referido a la lectura y la producción escrita es el de mayor densidad y preponderancia. En el marco de este eje se trabajan los portadores de texto, los paratextos, las estrategias de lectura y de escritura. A lo largo de los grados se puede observar una creciente progresión y profundización de las competencias y se acentúa su complejidad. El eje de literatura fija una serie de textos sugeridos para cada año (de autor, ficcionales, teatro, poesía, etc.). Finalmente, el eje acerca de la reflexión sobre la Lengua establece una serie de contenidos para cada año referidos a la Gramática (clases de palabras, gramática oracional, etc.) y ortografía (reglas ortográficas, acentuación, etc.).

Referido a los materiales impresos elaborados por los Ministerios de Educación Nacional y provincial destacamos los siguientes: los cuadernillos del Programa “Seguimos Educando” a nivel nacional y las cartillas “Salta Aprende”, a nivel provincial.

El Programa Seguimos Educando buscó facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta la vuelta a la presencialidad. El Programa abarcó el nivel inicial (maternal e infantes), primario (primer grado, segundo y tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo) y secundario (ciclo general y orientado), además de cuadernillos de “Recreo” para jugar en familia. Constó de 9 cuadernillos que contenían las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Música, Educación Física y Educación Sexual Integral. Generalmente al final del cuadernillo también había un apartado de Educación Vial e información referida a la pandemia (cuidados e higiene, etc.). Cada cuadernillo estaba diseñado para cuatro semanas de clase y en algunos casos brindaba un cronograma de distribución de las tareas para ayudar a la

organización familiar en el cual se designaban espacios para cada una de las actividades, incluidas la higiene de manos o incluso el recreo. En su contratapa se explicitaba la programación en los canales de aire y las señales de radio. Las propuestas de actividades del área de Lengua comenzaban generalmente con un texto seguido por varias actividades de comprensión lectora que solían tener el formato de interrogantes. Luego, una propuesta de escritura que consistía a menudo en recrear alguna de las partes de la narración leída. Las estrategias de revisión quedaban relegadas en manos de los adultos responsables o de los mismos niños quienes mediante grabaciones en voz alta de sus escritos improvisaban alguna estrategia de revisión y corrección del escrito. Los contenidos referidos al eje sobre reflexión sobre la Lengua estaban prácticamente ausentes en los cuadernillos que se centraron, como lo solicitaran los documentos, en propuestas de lectura y escritura.

Finalmente, no debemos dejar de nombrar las cartillas provinciales “Salta Aprende” que circularon a través de mensajería instantánea en los celulares de los docentes. Estas cartillas eran elaboradas por profesores de la provincia de Salta, conocidos entre los docentes por haber sido estudiantes en sus cátedras durante el trayecto de formación inicial en los Institutos de Formación Docente tanto estatales como privados. La familiaridad que implicaba esto hacía que los docentes se hallaran más cómodos con estas propuestas. Sin embargo, no prosperaron ya que solo se habían generado como respuesta cuando aún no se había lanzado con fuerza el programa “Seguimos Educando”. A pesar de la envergadura de este último y de la cercanía del “Salta Aprende”, los docentes en su mayoría optaron por seguir sus libros de texto. En el caso de las escuelas de gestión estatal por ser el manual de distribución gratuita el único libro del que disponían los niños en sus hogares y en el caso de la privada, para cumplir con la utilización del libro que los padres habían comprado en el mes de diciembre o durante el verano (ya que las listas de materiales para el año siguiente se entregan en la última reunión de padres del año anterior).

Hemos revisado algunos documentos seleccionados, las determinaciones del Ministerio de Educación nacional y provincial en relación con la selección y priorización de contenidos de las disciplinas escolares. A partir de allí pudimos observar cómo la lectura y la escritura toman gran dimensión por ser las competencias comunicativas lo más urgente y necesario como en los primeros tiempos de la historia de la Lengua como disciplina escolar. Luego repasamos los materiales impresos elaborados por el Ministerio de Educación nacional y provincial, en los que se puede observar formas de trabajo textual

conocidas por los docentes, pero consideradas muy complejas para que los estudiantes pudieran resolverlas de forma autónoma. Como hemos desarrollado en el capítulo anterior, los docentes en muchos casos decidieron elaborar actividades generando sus propios materiales educativos digitales o bien utilizando en muchos casos los materiales concretos del entorno hogareño. Así fue como, según lo expresado por los docentes, la cocina se convirtió en el mejor laboratorio y las experiencias cotidianas en la mejor excusa de escritura.

3.3.2 Las promesas de la tecnología

Los materiales no tienen propiedades mágicas, no tienen efectos por sí solos, aunque sí pueden tener características muy beneficiosas para ser usados en situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Un material se convierte en material educativo en las manos de un docente cuando son percibidos como medios transmisores claros y adecuados, asequibles a las posibilidades de los estudiantes y sus contextos. Hemos dicho que los materiales son medios y por eso, lenguajes que hacen de soporte de la tarea docente. Esto no les quita su repercusión en aspectos metodológicos, pero sí reivindica el protagonismo del docente en su propia práctica. Un material, por más ventajas que revista en su constitución requiere de un maestro que lo instrumente en el marco de una propuesta de aula. Aguaded Gómez y Bautista Vallejos (2002) afirman que la incidencia de los materiales educativos es relativizada por parte de los docentes cuando ellos se percatan de la incidencia que tienen sobre sus prácticas. ¿Será que la sobreestimación de las posibilidades de un material pone en jaque la actuación docente?

Durante el ASPO los materiales digitales como cartillas y cuadernillos digitalizados, imprimibles, revistas docentes, links a páginas web, etc. superpoblaron los celulares de los docentes y llegaron a sus manos luego de que numerosas plataformas educativas y organizaciones de distinto tipo (bibliotecas y museos de distintas partes del mundo o empresas como *Google*, *Twinkl*, *Smartick*, entre otras) brindaran servicios y elaboraran variedad de materiales digitales liberados gratuitamente a razón de la pandemia. ¿Cómo se explica la fiebre de la circulación de material digital? ¿Existía la imperiosa necesidad de acudir a materiales digitales de los que antes se prescindían? Los docentes entrevistados, al parecer, no cambiaron sus prácticas de una forma sustantiva en cuanto al acceso y búsqueda de los materiales. Pensar que la incorporación de un material digital

implicará de forma mecánica la innovación pedagógica es una creencia ingenua. Muchos de los materiales digitales ofrecidos están sostenidos por una concepción expositiva de la enseñanza. Por esta razón, estos materiales no son más que una transcripción electrónica de los antiguos materiales impresos (Área Moreira, 2007). Antes de hacer la entrada al campo de la investigación, creíamos que nos encontraríamos con docentes que habían recurrido a otras fuentes de materiales educativos, distintas de las que solían consultar. Sin embargo, pudimos observar, de acuerdo con lo narrado por los docentes, que las maneras de incluir los materiales en las situaciones de enseñanza, como así también su acceso y selección permanecieron a grandes rasgos similares a lo que acontecía antes de la pandemia. Los usos que los docentes hicieron de los materiales digitales “(...) no suponen un salto cualitativo en la concepción del recurso, manteniéndose en un modelo transmisivo de conocimiento” (San Nicolás Santos y Bethencourt Aguilar, 2019: 111). Los docentes consultados poco o nada pusieron en uso las cartillas elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación. Según lo expresado, agregaron algún que otro reservorio de materiales digitales a su carpeta de “favoritos” para consultarlo eventualmente, pero siguieron diseñando sus clases y escogiendo sus materiales de la misma forma que con anterioridad a 2020. Es decir, quienes solían utilizar en el diseño de sus propuestas y actividades libros de texto, siguieron haciendo lo mismo sólo que escaneaban la página que utilizarían para compartir pantalla en la clase virtual y explicar las consignas. Los niños contaban todos con los libros de texto en sus casas, por lo cual, este material seguía vigente, permaneciendo como líder en aquel ensamblaje estable del que habláramos y que invita a preguntarnos una y otra vez, a qué se debe su carácter perenne. Los momentos de la clase permanecían igual: dinámicas de inicio, desarrollo y actividades de cierre o fijación. La explicación del docente primero, las tareas del alumno después. Sólo que ahora, la explicación llegaba a los estudiantes grabada en video o desarrollada en encuentros virtuales sincrónicos mediante apoyos visuales como una presentación en *Power Point* o simplemente observando el rostro del docente explicando. Aquellos que se servían de materiales digitales para complementar sus clases lo siguieron haciendo de la misma manera. En general, estos docentes combinaban ambas opciones, el material digital y el impreso. En el caso de algunos docentes sí lograron incorporar algunos materiales digitales con más éxito que en la presencialidad ya que en sus escuelas no disponían ni de conectividad ni de dispositivos. En la virtualidad estos recursos eran puestos por las familias (en caso de disponer de ellos) por lo cual ahora sí podían incluirlos en sus clases.

Por lo dicho, podemos concluir que la incorporación de materiales digitales en las propuestas de enseñanza no implicó en el caso de los docentes consultados una innovación en el sentido de un cambio profundo de las prácticas. “La innovación tiene sentido cuando forma parte del conocimiento pedagógico, cuando al mismo tiempo retoma y supera lo producido” (Lerner, 2001: 44). La autora habla del peligro del innovacionismo y de la necesidad de distinguirlo de las propuestas de cambio que surgen como resultado de búsquedas rigurosas. Las innovaciones que nacen producto de las modas se difunden con mucha facilidad porque se refieren a aspectos superficiales de las prácticas docentes (Lerner, 2001). En esta situación única, inesperada e incierta la tecnología no fue incorporada por una intencionalidad pedagógica en el marco del desarrollo de las disciplinas, no resultó de su evolución. Aunque tampoco fue por moda que se adoptó sino más bien por una necesidad imperiosa de comunicarse y de suplir las ausencias de la presencialidad. El uso que estos docentes hicieron de los materiales digitales fue en gran parte similar al que llevaron a cabo con el resto de los materiales, lo único que los diferenció fueron los soportes. Es decir, la clase se trasladó a un entorno virtual casi sin alteraciones por parte de los docentes. La página del libro que reposa sobre el pupitre o la misma página ampliada en el aula con un proyector, o enviada como imagen por *Whatsapp* o compartida en la pantalla mediante un *Zoom*. La fotocopia del protocolo de evaluación de *multiple choice* o el *Google Forms* para completar. Incluso las aplicaciones educativas elaboradas para niños no eran utilizadas por los docentes para desarrollar un tema, sino más bien para que fortalezcan aprendizajes ya realizados, para jugar y de paso, repasar. Las posibilidades de interacción que ofrecen algunos materiales digitales (*wikis*, foros, herramientas colaborativas, etc.) no fueron nombradas por los docentes entrevistados. Entonces, podríamos pensar también, que en algún punto los materiales digitales son infrautilizados en sus posibilidades. “Pensar que la mera incorporación de una tecnología o material digital implicará de forma cuasi mecánica la innovación y mejora pedagógica es una creencia ingenua y equivocada” (Área Moreira, 2007: 5). De hecho, muchos de estos materiales con soporte digital conservan un formato expositivo de la enseñanza. De nada sirve que cambie el soporte si lo que subyace es un paradigma receptivo y repetitivo. La gran diferencia de los materiales digitales la hacen el hipertexto, la comunicación, la interacción, los efectos audiovisuales, la rápida circulación de la información.

En este apartado expusimos las propuestas hechas por los ministerios en torno a la continuidad de los aprendizajes y los materiales producidos por estos actores para poder comprender en términos de cambios y continuidades la evolución de la disciplina escolar de Lengua. A partir de este análisis pudimos concluir que la necesidad y la urgencia colocó nuevamente en el podio a la lectura y la escritura como las herramientas de pensamiento y comunicación fundamentales y que trajo a la tecnología más como solución a la educación a distancia que como cambio cualitativo en orden a las posibilidades reales que ofrecen de por sí los materiales digitales.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

EL USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS Y LOS SABERES DOCENTES

Para dar inicio a este último capítulo de la tesis proponemos al lector recuperar conclusiones a las que habíamos arribado en los capítulos precedentes, a saber: 1- que los materiales educativos constituyen una ayuda pedagógica a la tarea del docente en tanto son parte del itinerario de enseñanza y un apoyo al aprendizaje en tanto median los saberes que se ponen a disposición de los estudiantes; 2- que su incorporación no implica suplir al docente ya que es él quien lo instrumenta de diferentes maneras de acuerdo con las situaciones de enseñanza en las que se emplean; 3- que el uso de los materiales no se reduce a un mero artilugio didáctico desplegado por el maestro sino que involucra al docente como agente de la cultura escolar, como quien traza y define las disciplinas escolares.

Anne Marie Chartier explica que las prácticas escolares ordinarias están altamente relacionadas con la materialidad que las rodea. La disponibilidad de libros de texto, equipamiento tecnológico y demás tipos de materiales educativos influye en las maneras de enseñar. Los modos de uso cotidianos que tienen lugar en nuestras aulas (físicas o virtuales) son objeto de investigación y nos permiten comprender el saber hacer de los docentes. Chartier recalca la necesidad de visibilizar estos haceres invisibles, explicitarlos y tomar una postura que trate a los profesores como expertos (Chartier, 2000). Describir cómo sucede esta interacción entre las materialidades y los docentes es el objeto de este capítulo, que lejos de pretender sopesar en términos de corrección la actuación profesional, busca relatar cómo son los estilos pedagógicos que tácitamente se dejan entrever en los discursos de los docentes entrevistados. Presentaremos en este último capítulo cómo los materiales educativos en manos de los docentes se vinculan con su desarrollo profesional, concepto tomado de Hargreaves y Fullan (2012) 10. Para

¹⁰ Este concepto es desarrollado por Andy Hargreaves y Michael Fullan en su libro *Capital profesional*. Andy Hargreaves, de origen inglés, ejerció tareas de maestro y como profesor en universidades inglesas. En 1987 ingresó en el Ontario Institute for Studies in Education de Canadá. Actualmente es titular de la Cátedra de Educación “Thomas More Brennan” de la Lynch School of Education del Boston College mediante la que busca promover la justicia social y la unión entre teoría educativa y práctica. Michael Fullan es profesor emérito del Institute for Studies in Education de Ontario, la Universidad de Toronto, asesor especial de educación y consultor sobre reformas educativas en todo el

conseguir este objetivo estructuramos el capítulo en cuatro apartados. En el primero analizaremos cómo se relacionan el uso de los materiales educativos con el capital humano. Para esto exploraremos de qué manera interactúan características como la antigüedad o la formación docente adquirida por los docentes a lo largo de su trayectoria profesional con el uso de los materiales. En segundo lugar, reflexionaremos en torno al concepto de capital social. En este apartado examinaremos cómo transitan los docentes la soledad de las aulas, la interacción con sus pares, tanto sean paralelos, como colegas en la misma institución y con los directivos. En tercer lugar, analizaremos el capital decisorio de los docentes entrevistados en esta investigación en relación con el uso de los materiales. Listaremos las acciones que, producto de sus decisiones, los docentes realizan cuando tienen los materiales en sus manos. Primeramente, exploraremos las decisiones que toman respecto al uso de los materiales en las fases preactiva e interactiva de la enseñanza como así, también, en las instancias posteriores al desarrollo de sus propuestas de aula. Prestaremos especial atención a las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el límite entre la incertidumbre y la seguridad e identificaremos los matices de la autonomía profesional.

4.1 EL CAPITAL HUMANO Y LA UTILIZACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Durante varios años se consideró al capital humano como aquel saber constituido por la acumulación de certificaciones obtenidas a lo largo de la trayectoria profesional. Posteriormente, se detectó que los altos niveles de educación formal en los docentes no redundan en el aprendizaje real de los estudiantes (Leana, 2011). A pesar de esto, podemos detectar en la composición salarial de los docentes incentivos que premian la formación continua con acreditación, y aumentos en la remuneración respecto al tiempo

mundo. En esta obra conjunta buscan **replantear el futuro de la profesión docente** para lo que proponen una **transformación colectiva de la educación** mediante “una nueva estrategia que saca partido de los compromisos y capacidades de muchos: el poder del *capital profesional*” (15). Los autores retoman planteos suyos anteriores en los que abogan por la idea de que el docente debe ser tratado con respeto, como un profesional y no como un ejecutante que debe producir resultados. La preocupación por la calidad de la enseñanza sitúa a los docentes al frente del cambio. Esto derivó en tres “soluciones”: los continuos ataques a la seguridad de los docentes, el pago por rendimiento individual o compensaciones monetarias y la simplificación de la enseñanza mediante la disminución del profesionalismo de los docentes quienes podrían ser suplantados por personas menos cualificadas, la reducción del currículo, el uso de la tecnología, la estandarización de la enseñanza, etc. Estas decisiones no llevan a ningún lado, por esto, los autores desarrollan una solución radicalmente distinta a lo largo de su obra: la tesis de que es posible crear una **responsabilidad profesional colectiva mediante el desarrollo de capital profesional** entendido como el desarrollo sistemático de tres tipos de capital: el humano, el social y el decisorio.

en el cual permanecen en sus tareas. Lo cierto es que ni las certificaciones ni la antigüedad garantizan la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Leana (2011) afirma: “En el contexto de las escuelas, el capital humano es la acumulación de habilidades, conocimientos y destrezas de un maestro desarrolladas a través de la educación formal y la experiencia en el trabajo” (p.32). ¿De qué manera podríamos pensar los conceptos de formación docente y antigüedad en función de los saberes de los docentes? Si no bastan titulaciones y antigüedad en el cargo, ¿merece valor el capital humano en un docente?

Hargreaves y Fullan (2012) distinguen dos escuelas de pensamiento acerca de cómo lograr una enseñanza de calidad a cargo de buenos docentes: una en torno al concepto de capital empresarial y otra al de capital profesional. Según la primera, la educación tiene como objetivo servir como mercado para inversiones en tecnología, currículum y materiales. Las escuelas serían como empresas con sus propios fines lucrativos. Para que la educación fuera redituable como negocio requeriría de la incorporación de docentes jóvenes, con formación de bajo costo y fácilmente reemplazables por la tecnología o por otros docentes. Por otra parte, la escuela de pensamiento que fomenta el capital profesional requiere de docentes comprometidos, bien pagos y en continua formación. En el marco en el que los autores proponen el poder del concepto de capital profesional para replantear la formación docente se distinguen otros tres tipos de capital: humano, social y decisorio. Específicamente el capital humano se refiere al talento. Sin embargo, este trasciende la capacidad de un individuo ya que al ser compartido en las comunidades genera mucho más impacto que si no circulara. El concepto de capital humano se refiere a activos de valor de un individuo o grupo que pueden ser aprovechados para el cumplimiento de un objetivo. Implica conocimientos y destrezas necesarios para la profesión (Hargreaves y Fullan, 2012). Uno de ellos sería el modo en el que los docentes usan los materiales educativos. Como se planteó anteriormente, más allá de su formato, los materiales representan un sistema de símbolos y portan un mensaje, es decir, comunican información y tienen un significado, en ese sentido, son transmisores de modelos culturales, por lo tanto, no son soportes neutros pues realizan una selección, o representación de la realidad entre otras posibles y de este modo, influyen y modulan las prácticas de enseñanza de aula al establecer el marco de la toma de decisiones de quien las desarrolla. Es en este punto en el que el capital profesional del docente se vuelve clave.

4.1.1 Noveles y experimentados en contacto con los materiales educativos

La muestra diseñada para la investigación está constituida por siete docentes noveles de menos de 3 años de antigüedad, cinco docentes de hasta 7 años de trayectoria y seis con más de 15 de experiencia. Hemos considerado una muestra heterogénea en este aspecto en vistas de alcanzar una visión más comprensiva de la realidad de las aulas.

Hargreaves y Fullan (2012) relacionan el concepto de antigüedad docente con el de efectividad. Afirman que los niveles más elevados de compromiso se dan entre los 8 y 23 años de antigüedad. Por el contrario, los años que se acercan al final de la trayectoria docente son más débiles. Esta distinción lejos de entorpecer enriquece la dinámica institucional. La complementaridad entre docentes noveles y experimentados es necesaria en las instituciones. Si dominaran los veteranos los nuevos no hallarían su espacio allí, si prevalecieran los principiantes se produciría un gran desgaste ya que por la ausencia de los experimentados no dispondrían del apoyo y las sugerencias que ellos pueden brindar. Los autores recuperan una investigación de Corey Drake en la que se concluye que los maestros de menos de 3 años de antigüedad son los más entusiastas pero que su motivación no reemplaza la falta de experiencia. Una docente de más de 7 años de trayectoria se refería a los docentes noveles:

Cuando yo veo una maestra recién recibida y veo que hay muchas cosas que no hace bien yo creo que hay que ayudarla, que hay que esperarla, porque puede mejorar. **Hay que darle el voto de confianza porque no todo el mundo nace sabiendo.** Yo aprendí un montón de ver a las otras maestras. Es como que también tenés que tener eso: **la humildad de decir esto yo no lo tengo, a mí me falta y puedo aprenderlo de los otros.**

FI, docente del área de Lengua con más de 7 años de antigüedad.

El paso de los años no es un hecho menor en el saber hacer ya que la tarea de enseñar es un tipo de actividad que implica mucho tiempo y una habilidad que no se desarrolla de un día para otro (Sennet, 2009). El tanteo, la prueba y el error, son parte del oficio de enseñar y el paso por etapas progresivas de aprendizaje son parte de la profesión (Alliaud, 2017). Específicamente en lo referido a la manipulación de materiales educativos, los docentes entrevistados reconocen una evolución relacionada a los años de experiencia. Según lo que expresan los docentes, la experiencia de aula favorece el desarrollo del docente como profesional, pero esta no basta ya que debería ser acompañada con una actitud de promoción a nuevas maneras de hacer, más calificadas:

Siempre en los comienzos **cuando recién te recibís te dan algo bastante estructurado** cómo que buscan siempre los materiales que les dan la seguridad porque quizás no lo sabe hacer bien. La típica es preparar el acto con la revista para maestras porque no sabés qué hacer. Y si, te condiciona un poco, pero con el tiempo tenés que vos tener ese algo que **digas “bueno, ¿y si voy más allá? ¿y si busco otra cosa?”**

AB, docente de todas las áreas con más de 7 años de antigüedad

Una docente novel describe esta evolución desde instancias de prácticas de enseñanza más andamiadas a formas más autónomas:

Me doy cuenta de que hay cosas que no me parecen tan bien y que no estoy de acuerdo, que no creo que estén abordadas de la mejor forma. **Con el tiempo uno se va poniendo más selectivo, con la experiencia te vas dando cuenta qué cosas sirven y qué cosas no, qué cosas te van y cuáles no.** En la residencia hacés todo lo que te dicen las profesoras, después cuando empezás a trabajar usás todo lo que te dan los directivos y compañeras y después, de a poco, vas encontrando distintos materiales que te cierran más, con los que te gusta trabajar y que de hecho los trabajás mejor. Pero sé que estoy recién en el inicio.

FT, docente de todas las áreas, novel.

La formación inicial del profesorado parece tener una repercusión menos decisiva que el contacto progresivo con la situación escolar real. Los docentes entrevistados mencionan de forma contundente el choque que se produce al salir del profesorado a las aulas. El instituto de formación, representando los ideales teóricos y la realidad de los sistemas escolares irrumpe de tal forma con la escuela real que se produce el derrumbe de las ilusiones de los noveles, volviendo de esta manera, a las actitudes que adquirió en su etapa como estudiante. Las competencias educativas, entonces, no se adquirirían mediante la preparación inicial sino al contacto con los colegas en las instituciones educativas (Terhart, 1987). Respecto a esto, la importancia de la experiencia fue abundantemente nombrada en las entrevistas como el principal modo de desarrollo profesional luego de finalizada la formación inicial.

Yo no sé si la formación del profesorado es eficiente o deficiente simplemente es así, es como debe ser, más que eso no puede ser. Te dan algunas herramientas, pero muchas veces esas herramientas no son las que te sirven, está como desactualizada, como fuera de foco. Cuando te recibís y te lanzás a trabajar, te lanzás al mundo, empezás a juntar experiencia que es totalmente diferente. Sí te sirven algunas cosas que te da el profesorado, pero no todas. **Lo fuerte, fuerte, está en la experiencia.**

GA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad.

Los docentes afirman que la experiencia es inherente al desarrollo profesional y esto tiene sentido ya que un saber hacer requiere de práctica para alcanzar una habilidad superior. Sin embargo, ellos mismos reconocen que la experiencia no es de por sí suficiente:

No son los años ni la trayectoria la que te hace el mejor docente; yo creo que más años me van a dar más experiencia, pero también tiene que estar la voluntad porque **hay docentes que a pesar de su experiencia se niegan a adaptarse a las nuevas necesidades y se supone que si su compromiso y su trayectoria fueran significativas deberían entender la necesidad de centrarse en el niño.** La capacitación en TIC es necesaria y tendría que haber, por ejemplo. Pero la resistencia a incorporarlas en el contexto de pandemia lo ví en docentes recién recibidos y en docentes a punto de jubilarse. Es eso: entender que es por el niño.

AE, docente de todas las áreas, novel.

En conclusión, no hay ningún salto cualitativo ni mérito en el hecho de permanecer en una función a lo largo de los años, con lo cual no podemos reducir el capital humano a los años de experiencia y ejercicio de la profesión. La experiencia aporta, pero desde la mirada de los docentes, no lo es todo.

4.1.2 Entre la capacitación y el tutorial

Como mencionamos en el apartado anterior, la enseñanza en tanto actividad práctica requiere de la experiencia. Sin embargo, la repetición de actos durante largos años de trayectoria en medio de diversidad de circunstancias y contextos no son suficientes. Llegados a este punto cobra importancia la formación ya que, según el Sennet, la práctica no solo requiere de entrenamiento para llegar a ser una habilidad superior, sino que también necesita de la información para convertirse en conocimiento tácito, esto es, en los mil y un movimientos pequeños y silenciosos que se agregan a las prácticas y que la conforman. Este conocimiento es difícilmente verbalizable y por eso, complejo de transmitir (Sennet, 2009), lo que abre el interrogante acerca del impacto que puedan llegar a tener instancias de formación continua.

Tenti Fanfani (2013) hace mención del tema cuando expresa que el oficio gana mucho en excelencia si es acompañado de principios; saber teórico y práctico darían como resultado mayores índices de eficacia y productividad. Sin embargo, el autor aclara que ambos saberes coexisten paralelamente. Jackson (1998) ya lo distinguía de esa manera cuando propuso dos etapas para entender la enseñanza. El saber teórico, más racional, propio de una etapa preactiva de la enseñanza. Por otra parte, el saber práctico, más intuitivo, utilizado para resolver emergentes que surgen de las situaciones de aula para las cuales rara vez el docente recurra a los primeros. Esta distinción, una vez más, evidencia la necesidad de la formación docente continua.

La formación docente continua se encuentra atravesando un pasaje desde una posición más remedial de capacitación y perfeccionamiento, hacia un enfoque más estratégico para articular la formación docente inicial con el aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional, como un proceso de larga duración, un continuum (Vezub, 2019). Existe, entonces, un consenso acerca de la importancia de la formación docente y de la necesidad de fortalecerla. Sin embargo, encontramos dos modelos de desarrollo profesional docente que no existen en grado puro sino más bien en mestizajes que combinan elementos de ambos. Podemos distinguir el primer modelo denominado carencial o remedial y se refiere a procesos de formación que parten de la concepción de un docente deficitario e ineficaz, carente de conocimientos disciplinares y pedagógicos, de estrategias, etc. El objetivo es enmendar las lagunas formativas arrastradas desde la formación inicial para lo que se plantea un esquema causal entre teoría y práctica (los docentes estudian la teoría y la aplican a la práctica). Esta formación está dictada por especialistas y generalmente adopta la forma de cursos. Por otra parte, el modelo centrado en el desarrollo recupera la teoría crítica que concibe al docente como un profesional activo y reflexivo, productor de saberes. Propone partir de las experiencias y el conocimiento práctico de los problemas detectados en el trabajo escolar para elaborar un saber (Vezub, 2013).

La totalidad de los docentes entrevistados admitió que su formación inicial no le aportó un conocimiento significativo en lo que respecta a los materiales educativos. Explican que este aprendizaje comenzó con la residencia, cuando sus profesores de práctica, pero sobre todo los co-formadores, comenzaron a señalar los modos de usar los materiales. Sin embargo, eso fue solo un inicio y el verdadero aprendizaje lo ubican en el día a día de una forma que todos admiten haber sido individual.

Lo de buscar materiales no me lo enseñó nadie. Fui casi instintivamente a los libros, a los catálogos de las editoriales. Me metía en internet, veía qué era lo último, llamaba al promotor. Iba a las librerías y me instalaba a ver bibliografías. También iba a las usadas, me gustan los libros viejitos, más que nada las lecturas. Alguna vez me aportaron otros docentes o directivos, me pasó de heredar materiales de otros colegas cuando se jubilaron. Creo que esta habilidad te la hacés muy solo. Para mí elegir el material es todo un evento, tengo compañeros a los que les da igual, yo siempre estoy buscando porque me encanta. **No soy mejor ni peor, yo creo que varía de acuerdo con los propósitos que tenés, la creatividad y el compromiso.**

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

Resulta llamativo lo sucedido durante el tiempo del ASPO, en el que los docentes no podían acudir a los libros para resolver las lagunas o carencias formativas referidas, sobre todo, al uso de las tecnologías.

Todos los materiales los busqué yo y encontrando uno me llevaba a otro y de otro, a otro y así navegando horas y horas se encontraban los materiales. **A mí nadie me compartió nada, todo lo busque yo solo. Cuando no supe qué hacer, fui y busqué, entré y me miré todos los tutoriales.** Me di cuenta equivocándome por ejemplo que los vídeos no podían ser muy largos, pero fui aprendiendo así, sobre la marcha a buscar y a hacer mis propios vídeos más breves.

AOB, docente del área de Matemática con más de 15 años de antigüedad.

En lo que respecta al uso de nuevas tecnologías observamos que el perfil del docente autodidacta era más proactivo que aquel que afirmaba no haber sido preparado en el profesorado para enseñar mediante las pantallas y de esa forma explicaba su resistencia a utilizarla. El primero eligió ir en busca de aquello que necesitaba saber, en cambio el segundo justificó su desconocimiento por su formación inicial, su falta de afición a los dispositivos tecnológicos, su edad, o la falta de “capacitación” sobre el tema, etc. Esto redundó en el modo de uso de los materiales digitales, no solo en cuanto a su manipulación sino también a su acceso. La nueva forma en la que los docentes autodidactas actualizaban su formación era mediante la búsqueda de tutoriales. En las entrevistas realizadas explicaban que, frente al desconocimiento del uso de una determinada herramienta tecnológica, el acceso a un video explicativo era la solución. Así, durante la virtualidad los docentes aprendieron a editar videos, a realizar búsquedas acotadas en *Google Chrome*, a manejar tablas de *Microsoft Word*, descargar videos, crear avatares, animar presentaciones en *Microsoft Power Point*, programar reuniones sincrónicas, compartir pantallas, convertir archivos a otros formatos, etc.

¿De qué sirve entonces que un docente acumule múltiples cursos y diplomas? Desde la mirada del capital profesional de Hargreaves y Fullan (2012), ninguna si se conserva aisladamente. El valor que tienen los altos niveles de capital humano se relaciona con la calidad de las interacciones entre los colegas que tengan altas cualidades. En este punto es en donde está la diferencia entre crear capital profesional o no: en la capacidad institucional de generar espacios de intercambio profesional. Los autores dieron en llamar a esto, capital social.

*

En el primer punto describimos el concepto de capital humano como aquel conjunto de conocimientos y destrezas profesionales que si bien es poseído por un individuo es compartido en las comunidades generando un impacto mayor. Los modos de uso de los docentes frente a la enorme variedad de materiales educativos ponen en juego estos

talentos. Analizamos en este contexto dos factores que podrán relacionarse con el capital humano: la antigüedad docente y formación continua.

Con respecto a la antigüedad docente, los autores Hargreaves y Fullan (2012) la relacionan con la efectividad, ya que, según lo observado por ellos, la misma decrece a partir de la mitad de la trayectoria profesional. Sin embargo, esto no es una mala noticia puesto que, desde su postura, la variedad de niveles de compromiso, experiencia y conocimientos posibilitan la complementariedad entre los distintos niveles de antigüedad docente. En este sentido, las prácticas docentes, encierran una evolución que es fácilmente identificada por los docentes entrevistados: cuando eran “recién recibidos” las cosas no las hacían como ahora. Reconocen una evolución debido a que ahora las hacen mejor.

En el segundo punto analizamos la formación docente con respecto al uso de los materiales educativos. En este aspecto hemos podido constatar por medio de la voz de los docentes que ellos no perciben desde ningún punto de vista que el profesorado los haya preparado para el uso de materiales. Sin embargo, los autores destacan que la formación continua es necesario fortalecerla pues mediante ella, el oficio gana mucho en excelencia. Existen en este sentido dos modelos de formación docente continua: uno de carácter fundamentalmente remedial y otro con un enfoque más estratégico. Este último considera al docente como un profesional activo y reflexivo, productor de saberes. Durante el ASPO los docentes continuaron abonando su formación continua, pero de una forma más autodidacta mediante la búsqueda y consumo de tutoriales, nuevo formato por el cual los docentes accedían a contenidos de interés según sus demandas.

4.2 EL CAPITAL SOCIAL PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL USO DE LOS MATERIALES

De acuerdo con lo que sostienen Hargreaves y Fullan (2012) no se puede conseguir mucho del capital humano si solo se considera el del individuo, éste debe circular y ser compartido. El capital humano, afirman los autores, debe ser complementado con el capital social. Para lograr esta libre circulación, las escuelas necesariamente deben estar menos aisladas, así lo demuestran investigaciones que dan cuenta de que los profesionales con mayor capital humano trabajaban mejor si estaban en una escuela con mayor capital social (Leana, 2011). Estas investigaciones reflejaban, además, mejoras en los

aprendizajes de los estudiantes cuando los docentes conversaban entre ellos e intercambiaban perspectivas, consejos y experiencias.

Sin embargo, es otra la realidad que se vive en algunas escuelas. Si bien existen instancias de intercambio entre colegas y con directivos, éstas no siempre suponen enriquecimiento profesional. Por otra parte, la soledad entre las cuatro paredes del aula es una situación de los más cotidiana para el profesional de la educación, sobre todo para quien se inicia en ella.

4.2.1 “Me encierro y no «jodo» a nadie”: de la soledad del docente al saber colectivo

Al ser consultados los docentes acerca del uso de los materiales educativos, expresaban casi unánimemente que esta habilidad había evolucionado a lo largo de su experiencia desde la etapa de residencia hasta la actualidad y que seguiría desarrollándose ya que reconocían que cada vez lo hacían mejor. Manifestaban que en los inicios tendían a quedarse en la soledad del aula y que creían que soportar las equivocaciones como medio por el que se forjan los saberes profesionales era parte del camino de cualquier iniciado. Al parecer, el intercambio con los colegas vendría después. Una docente expresaba:

Yo no elegía materiales muy complicados ni actividades muy exigentes porque no tenía apoyo de mis directivos y eso que sabían que yo era nueva y que había muchos chicos en el aula. El ambiente con otros profes tampoco era tan bueno, **no tenías de quien agarrarte, eran bastante mezquinos para orientarte y ayudar**, pero los primeros en tirar palos... y yo recién empezaba así que dije **“la pucha, me encierro yo con mis alumnos y no jodo a nadie”**. Con el tiempo fui sintiendo más soltura.

FC, docente de todas las áreas, novel.

Con el paso del tiempo, la acumulación de experiencias funciona como un crisol en el que se funden biografías escolares, vocación, intercambios sociales, saberes, valoraciones.

Lo que te va formando como docente primero es la misma institución de la que vos formas parte, un colega, la dinámica institucional, los directivos, las miradas, los cursos de perfeccionamiento, el contacto con otras personas, la mirada de otros profesores, cada contexto, cada comunidad que es diferente y ahí te vas formando y vas diciendo “bueno, esto me sirve, esto no, esto lo pongo en práctica, esto no, tomo esto, descarto lo otro” y creo que eso impacta mucho en la docencia, **todo impacta en la docencia: las lecturas que vos haces, cómo te preparás inicialmente, impactan los cursos que vos hacés, cómo vos te vas formando impacta a la institución a la cual vos pertenecés, impactan las experiencias de tus colegas, todo eso va amasándose, conformándose desde tu propia mirada y después vas y lo llevas al aula**. Yo creo que el docente se va siempre amasando, y va agregando cosas. No es que hoy te formaste, saliste del profesorado y ya

estás. No es que ya está terminado. **Sos docente todo el tiempo:** vas por la calle, ves algo descartado y decís “esto puede ser un material didáctico, lo convierto”. Te estás bañando y pensás en ese niño que no entendió y buscás soluciones cuando estás cocinando, todo el tiempo sos docente.

GA, docente del área de Lengua con más de 15 años de antigüedad.

De acuerdo con lo expresado por Flavia Terigi (2013) en el VIII Foro Latinoamericano de Educación, el trabajo docente es planteado y evaluado en términos de eficacia individual. De allí se siguen medidas que procuran mejoras educativas, pero desde un enfoque individualista del trabajo. La autora considera el saber hacer docente, no desde la artesanidad individual, sino como un saber colectivo en el marco de una institución. Considerar el aporte de Terigi nos permite comprender el complejo entramado de actores sociales que transitan las salas de docentes. Lo institucional y su contexto, los colegas y los directivos, todo se entrecruza y de esa interacción nace el capital social.

En las distintas etapas de desarrollo del docente como profesional cobran protagonismo los colegas de diferentes maneras. Desde un inicio, en las prácticas pedagógicas encontramos la figura del docente de prácticas y del co-formador. Los docentes rescatan el impacto de la imagen de estas figuras en su formación profesional. En el caso de los profesores de prácticas como aquellos que los introducen a la vida docente, que cuentan los primeros secretos cuando se alejan del paradigma de una figura controladora y se presentan como acompañantes más que como evaluadores. Por otra parte, el docente co-formador es una figura que en reiteradas ocasiones los docentes destacaron.

Cuando estábamos haciendo la residencia **aprendimos a buscar los recursos con el maestro co-formador.** Nos mandaron a un colegio muy exigente, las actividades ahí tenían que ser innovadoras, eran muy exigentes los docentes de ahí y nosotros aprendimos porque teníamos excelentes co-formadores. Ellos nos decían “te conviene trabajar con tal bibliografía, te tenés que fijar en esto”, **no eran mezquinos.**

FC, docente de todas las áreas, novel.

Más adelante, en la práctica diaria, aparece la figura del “paralelo”. Este actor no solo encarna a un colega del que se aprende por imitación, sino también a alguien con el que se forma un equipo y con el que incluso se complementa para enriquecer las propuestas de enseñanza. En este sentido, los docentes entrevistados describen una complementariedad entre colegas que tiene que ver con las disciplinas escolares y los estilos de enseñanza que cada una de ellas exige. Los docentes se especializan en ciertas disciplinas de acuerdo con sus talentos, intereses, formación y experiencia, y tienen a mano materiales educativos en reservorios que van acopiando a lo largo del tiempo.

Según lo expresado por los docentes ciertas maneras de enseñar son más o menos apropiadas para determinadas áreas de estudio.

Eso sí me gusta de la pareja pedagógica: complementarse, que no es lo mismo que aprender a ser docente de otro. Creo más en la complementación que en la socialización. Hacer una pareja pedagógica como un equipo, eso sí, eso sí me gusta y creo que resulta. Nos articulamos bien, yo les exijo por ahí a los chicos el lado más académico y ella trabaja más lo lúdico entonces se genera algo lindo porque las propuestas tienen un tinte distinto, el de las dos combinaciones que uno debe buscar en los chicos y eso está bueno, eso está bien. Yo en eso me apoyó en mi colega porque sé que es su fuerte y le puedo consultar, “esta actividad la veo un poco aburrida, ¿qué le agregarías?”, le preguntó; y entonces ahí ella me dice “agregarle esto”. Ese color que le da a mi colega es buenísimo.

NL, docente del área de Lengua, novel.

La figura del paralelo, en ocasiones, es percibida por los docentes como la de un acompañante que brinda un apoyo más emocional que pedagógico. Algunos docentes valoran tener un colega con quien intercambian saberes, opiniones, materiales y estrategias. Otros docentes manifiestan tener dificultades para trabajar con otros y prefieren un formato de trabajo más solitario.

Yo no tengo paralelo, planifico sola. Eso también es algo que me cuesta: coincidir y poder acordar. **Reconozco que estoy un poquito cerrada, me gusta mi forma.** Yo tengo una idea y para convencerme de otra cosa me lo tiene que fundamentar bien fundamentado. **Creo que es complicado trabajar de a dos,** capaz desde mi propia perspectiva porque tengo una mentalidad complicada, todos me dicen: “no siempre tienes la razón, eh”. Pero me cuesta. **Yo veo que muchos se dividen la planificación, “vos haces un área, yo otra”. Eso si me pasa a mí me muero. Por suerte no tengo paralelo. No me siento cómoda en las elaboraciones de a dos porque los estilos son diferentes y eso se nota.**

NL, docente del área de Lengua, novel.

En algunos casos, los colegas se presentan como adversos e impiden con sus decisiones y actuaciones avanzar a los otros con sus propios proyectos de enseñanza. En estos casos, los docentes encuentran limitaciones en sus prácticas por la falta de manejo o desconocimiento de ciertos recursos, sobre todo los tecnológicos. Aquí se hace evidente el trabajo docente como saber colectivo y el capital decisorio institucional como la cuota de valor de una escuela.

Una de las maestras de quinto G no quería saber nada con las tecnologías y nos pedían que nos pusiéramos de acuerdo todas las maestras de la división de quinto, así que no pudimos hacer ni Zoom ni nada de encuentros virtuales porque ella se negaba. **Fue una pena, pero ninguno podía hacer encuentro virtual porque una de las docentes no quería hacer** y si los padres de otras divisiones se enteraban de que unos tenían Zoom y otros no, se armaba.

FC, docente de todas las áreas, novel.

Lo esperado de una pareja pedagógica es que programen juntos la enseñanza, sin embargo, esto no ocurre porque la coincidencia de espacios de tiempo necesaria para

trabajar en equipo debe ocurrir sí o sí por fuera de la institución lo que resulta imposible en los tiempos de un docente que, por lo general, asume dos cargos. En este aspecto queda a las claras la irrupción del enfoque clásico del trabajo docente con la realidad de las escuelas ya que se considera, implícitamente, que la tarea de enseñar se reduce exclusivamente en el ámbito de las aulas.

Planificar juntas es imposible así que tenemos que dividirnos por áreas porque no hay forma de coincidir en horarios. Yo siempre trato de hacer mi clase con motivación, desarrollo y cierre. Las chicas no lo hacen así. Yo por ejemplo tengo este proyecto de otra docente que es una ensalada de actividades sin principio ni fin pues lo único que hace es aplicar actividades y hacer una liñita hasta donde llegó. Es una ensalada de cosas, es copiar pegar, copiar pegar... Para que vos te des una idea **lo que nosotros hacemos por ahí es pasarnos la propuesta, pero cada uno lo hace con su impronta.** A mí me dicen que soy la difícil. **Yo lo que hago es tratar de cambiarlo y darle mi impronta.** Por ejemplo, le agregué un vídeo para motivar porque si no es un horror.

CA, docente de todas las áreas con más de 15 años de antigüedad.

Los docentes de mayor trayectoria añoran esa forma de trabajar porque expresan que anteriormente se reunían en equipo por fuera del horario escolar y ahora ya no lo hacen más. Ellos argumentan que esto se debe a que ha mermado el compromiso de los docentes noveles.

Trabajo sola, es muy difícil acá trabajar con un paralelo porque los horarios no coinciden. Nosotros nos reuníamos sábado y domingo, los chicos jugaban en la casa y nosotras nos poníamos a trabajar todo el día, toda la tarde los chicos jugaban, pero ahora es diferente, no hay forma de coincidir. Lo lindo de planificar juntos es que podés complementar muy bien las habilidades de cada docente: el que es bueno en Lengua, el que es bueno en Matemática. Ahora no le pidas a un docente que se junte un fin de semana a planificar. **El compromiso es otro. Te piden que planifiques en grupo, pero es imposible así que nos distribuimos las áreas y cada uno hace una parte del trabajo.**

LA, docente del área de Lengua con más de 15 años de antigüedad.

Frente al desacuerdo o las dificultades, la tarea docente retrae a lo individual volviéndose el espacio del aula un territorio de trabajo solitario. Las tareas colaborativas, inherentes al carácter colectivo de la actividad docente, son obturadas, atentando así contra el desarrollo del saber profesional (Terigi, 2013). Esta reducción omite las actividades que ocurren por fuera de las escuelas, entre las que se hayan las tareas colaborativas en parejas pedagógicas, espacios pertinentes para el acceso y la selección de materiales educativos. El encuentro de los pares docentes favorece el diseño de actuaciones conjuntas y acuerdos, la complementación de los estilos docentes y el encuentro que, en definitiva, tiene que ver con el desempeño profesional.

4.2.2 “Hay una «bajada» institucional”: ¿imposición o autonomía?

No solo los colegas docentes influyen en las maneras de relacionarse con los materiales, lo institucional también lo hace. Afirma Terigi (2013) que la autonomía docente nunca es absoluta y que el primer condicionante es lo institucional. Este condicionante es identificado por los docentes, pero no lo perciben como un obstáculo sino como un elemento que se combina con otros en sus prácticas de enseñanza.

El libro que trabajo ahora no lo elegí yo, **lo impone la institución**, pero no me parece un impedimento porque a la hora de presentar los contenidos sí trabajo aparte del libro. Por ejemplo, lo que es Ciencias presento en primer lugar una experimentación, en lo que es Lengua siempre comienzo con un juego, lo mismo en Matemática y lo que es Ciencias Sociales trabajo mucho con imágenes y luego recién voy al libro de texto. **A veces no elegís el libro de texto con plena autonomía porque hay una bajada institucional, sin embargo, la tarea del docente no pierde autonomía porque vos lo vas adecuando, modificando.** Lo adaptás a lo que necesitás para tus alumnos. **El libro de texto no te limita.** Para el docente no es más que una herramienta y en mi caso el libro de texto que se eligió institucionalmente no me disgusta.

NL, docente del área de Lengua, novel.

De acuerdo con el discurso de los docentes, lo institucional juega un rol fundamental en la elección de materiales: ciertas editoriales no se pueden utilizar, ciertas series de dibujos animados sobre historia argentina no pueden ser proyectados, los libros deben elegirse de la misma editorial y colección por ciclo, entre otros. A modo de ejemplo recuperamos el testimonio de una docente:

Lo que sí sucede es que **te obligan a que todo el ciclo trabaje con la misma editorial** y es muy difícil consensuar entre docentes porque cada editorial tiene su enfoque, entonces un **poquito te ves obligado a tener que elegir ciertos libros** porque otros de ese ciclo ya eligieron primero esa editorial. A veces pasa que una editorial es buena en un área y no tanto en otra y no te queda otra que elegirlo. Tampoco me preocupa tanto porque al docente el libro no lo limita es una herramienta más y la usas de distintas formas. Al fin y al cabo, vos vas decidiendo lo que das, el libro está ahí y no es más que un libro.

AC, docente del área de Matemática con más de 7 años de antigüedad.

Según lo expresado por los docentes, en las escuelas de gestión privada existen restricciones en cuestiones ideológicas:

En la privada hay textos que no podés usar, más que nada editoriales. Por ejemplo, **el enfoque de Santillana sobre ESI o sobre el tema de la dictadura no se condice con el proyecto institucional de la escuela.** Entonces vos sabés por ejemplo que lo de ESI lo abordás desde los valores y no hay bibliografías, no hay muchas más bien que coincidan con ese enfoque. Así que yo voy preparando mi material en esos casos.

MB, docente del área de Lengua de más de 7 años de antigüedad.

O cuestiones religiosas:

Una vez estaba enseñando los estados de la materia. Y puse imágenes con ejemplos de objetos en estados sólido, líquido o gaseoso. No se me ocurrió mejor idea que poner de ejemplo de sólido la imagen de la Virgen. La había puesto porque faltaba poco para el Milagro y acá esa fiesta es la más grande de Salta. La directora casi me mata porque me dijo: - ¡Acá no podés hablar de Dios! -. La verdad que no era mi intención hablar de Dios (y eso que yo soy religiosa), solo me pareció cercano a los chicos. Si era el mundial lo ponía Messi.

CL, maestra del área de Matemática, novel.

O bien referidas a los usos de los materiales:

A veces yo preferiría ni usar libros de texto. Porque desde el momento en el que lo pedís ya estás obligado a usar hasta la última página. Y la verdad que el libro para mí es un complemento. Yo no quiero terminar corriendo o dejando de dar cosas que me gustan solo para cumplir con el libro. Pero lo termino haciendo para no escuchar a los padres quejarse.

AE, docente de todas las áreas, novel.

Los docentes manifiestan mayor libertad en las escuelas de gestión estatal, a pesar de que en ellas son adjudicados manuales escolares de entrega gratuita. Dichos manuales son de utilización obligatoria en algunos casos, dependiendo esto de lo determinado por los directivos. Según manifiestan los docentes, no hay restricciones en estas escuelas en cuanto a los materiales que el docente puede seleccionar para complementar.

4.2.3 “La última palabra la tiene el directivo”

El rol de los directivos cobra suma importancia en la promoción de la profesionalización de los docentes. Un claro indicador del impulso que pueden dar es el tipo de reuniones planteadas a la comunidad educativa. Si estas se reducen únicamente a la implementación de programas adjudicados, está claro que la cuestión no está siendo contemplada por el equipo de gestión (Hargreaves y Fullan, 2012). En este sentido, resulta fundamental el rol de los directivos como facilitadores del desarrollo profesional de los docentes mediante el apoyo concreto para la obtención de materiales, como así también las estrategias de análisis y creación y el trabajo en equipo (Leana, 2011).

De acuerdo con lo recabado en las entrevistas, los directivos no intervienen en la facilitación de materiales educativos, se circunscriben a acciones de control. Frases como “la última palabra la tiene el directivo”, “el directivo es quien te aprueba la fundamentación del libro que querés pedir” o “la directora nos dijo que Zamba no, que no quiere papás quejándose”, aparecieron en forma recurrente en los discursos de los docentes. En el caso de aquellos de mayor trayectoria se podía distinguir en su discurso

la seguridad en su rol profesional y se dejaba entrever una actitud superadora de la percepción del directivo como controlador. Ellos explicaban que actuaban de manera autónoma.

En cuanto al trabajo con directivos ellos no intervenían en la selección de materiales que yo realizaba. **Los directivos hace mucho tiempo, salvo que tengan alguna especialidad en el área de matemática, que no tocan los contenidos. Entonces no tienen ni la más remota idea de qué agregarle de valor a los materiales o las actividades planteadas.** En todo el año la única crítica que recibí fue en cuanto a la cantidad de ejercicios. Una cosa como que si te dijera que en vez de 20 ejercicios diera 15 o en vez de 15 diera 10. Es decir, nada muy fundamental.

AB, docente del área de Matemática con más de 15 años de antigüedad.

El directivo que sabe mirar se da cuenta de qué tipo de docente tiene. A mí no me prescribe un libro el directivo. Sabe con quién está trabajando, sabe qué tipo de docente tiene. Nadie me dice nada.

GA, docente del área de Lengua, con más de 15 años de antigüedad.

Por otra parte, los docentes noveles explicaban que las tareas del equipo directivo se focalizan en el control de planificaciones anuales y propuestas didácticas ya que son ellos quienes las aprueban y quizás, en estas instancias, puedan hacer algún tipo de sugerencia respecto al material didáctico o a aspectos metodológicos. Fuera de la devolución de los documentos de programación, que muchas veces ocurre cuando la propuesta didáctica ya está iniciada, no hay otra instancia en relación con los usos de materiales educativos. Los docentes son muy críticos con los directivos y consideran que tanto tiempo “sin aula” los perjudica porque ya pierden la noción de lo que sucede allí.

Me aportó mucho aprender de mis colegas a lo largo de los años, pero de mis directivos no porque **los directivos pierden la noción de la realidad**, son muy estructurados y dicen “esto hay que hacerlo así” y por ahí **no tienen ni idea de lo que dicen**. En cambio, los paralelos están ahí metidos en el aula y saben de lo que hablan. O sea, **los directivos sí te guían, pero no sé si aportan tanto. El que te aporta es el que está metido en el aula.** A los directivos no les gusta aconsejar, les gusta imponer. Hacélo así, no lo hagas “asá” y la verdad que eso ya mal predispone porque vienen a ver tu clase como para controlar, no para aportar.

BH, docente del área de Matemática, con más de 7 años de antigüedad.

Meirieu (2006) expone su disconformidad con las exigencias de los directivos que él da en llamar acoso administrativo y que aleja constantemente al profesor de su tarea de enseñar. Propone:

“(…) que el director del centro siga enseñando algunas horas por semana su asignatura principal, igual que el inspector, e incluso el inspector general. Que tanto los funcionarios de la administración central del Ministerio como los rectores y sus colaboradores sigan dando clase en el ámbito escolar y universitario. Para que nadie olvide de dónde emana y dónde puede regenerarse continuamente el proyecto de enseñar” (p. 25).

Quizás en este punto su propuesta sea interesante, entre el humor y la seriedad. Frente a la pregunta si los directivos les sugerían materiales o facilitaban el acceso a alguna fuente de búsqueda o reservorio, los docentes ofrecían una y otra vez la misma respuesta: “el directivo ya hace tiempo que no está en el aula y no tiene la más remota idea de materiales educativos innovadores”. Quedaría por develar si esta tarea compete al rol del directivo o sólo es una expectativa de los docentes que no tiene cabida en las funciones reales que el directivo lleva a cabo en la escuela.

*

En este punto hemos podido constatar la importancia del intercambio entre docentes a través de los testimonios de los entrevistados quienes reconocen el valor del aprendizaje entre pares a pesar de todos los impedimentos de que eso ocurra debido al ímpetu de los tiempos escolares, a los obstáculos institucionales y a algunas actitudes propias de los directivos. A partir de los discursos de los docentes se detectaron tres actitudes preponderantes.

En primer lugar, se observó la tendencia a quedarse solo en el aula, sobre todo en el caso de los docentes noveles. A lo largo de sus trayectorias profesionales los docentes son capaces de valorar el saber colectivo que surge del intercambio con sus colegas, sobre todo del “paralelo” o pareja pedagógica. A pesar de que este tipo de trabajo en equipo es identificado por varios agentes de la comunidad educativa como muy provechoso, lo cierto es que los tiempos institucionales no permiten que tenga lugar en la escuela propiamente. Los trabajos en equipos tanto para la programación de propuestas solo pueden acontecer por fuera de las instituciones, en las casas de los mismos docentes, lo cual sucede cada vez en menor medida. Asimismo, se identificaban ciertas actitudes de algunos docentes que impedían el trabajo en equipo, estas limitaciones no lograban ser neutralizadas por los directivos y finalmente resultaban ser un obstáculo para el saber colectivo. Por otra parte, lo institucional juega un papel fundamental en la elección de materiales debido a que los directivos establecen ciertas pautas para la elección, sobre todo, en instituciones de gestión privada. Finalmente, la tarea de control del directivo impacta en el uso de materiales educativos y se reduce a la aprobación que realizan de los propuestos por el docente. Nuevamente, los entrevistados refieren mayor libertad en instituciones de gestión estatal. Si bien los directivos podrían favorecer la colaboración

entre docentes en la elección de los materiales o incluso en su generación o intercambio, lo cierto es que no se refiere ningún impulso de este tipo en las entrevistas realizadas.

4.3 EL CAPITAL DECISORIO: MATERIALES EDUCATIVOS EN ESCENA

El capital decisorio le permite al docente desempeñarse frente a emergentes y sostener su actuación ya que se refiere a los juicios discrecionales que debe realizar en situaciones de aula cotidianas. Se acumula a lo largo del tiempo, en numerosas ocasiones y experiencias propias y de los compañeros, lo que le permite hacer juicios en situaciones aleatorias (Hargreaves y Fullan, 2012). Fue completamente protagónico durante el tiempo de pandemia y es abonado tanto por el capital humano como por el capital social.

Si un docente para llevar adelante su tarea debe seguir un manual que le indique paso por paso y oriente cómo resolver cada situación, es porque hay competencias profesionales que aún no ha alcanzado. La existencia de materiales educativos altamente prescriptivos no es una novedad y, en el caso de nuestros entrevistados, lo asocian a una necesidad específica de los recién iniciados. Incluso, algunos flamantes docentes se hayan cómodos con materiales muy estructurados, pero poco a poco intentan salirse de esa estructura.

A veces la institución elige una metodología de enseñanza específica y eso viene con ciertos materiales ya decididos desde arriba. Entonces te dan el material y después lo aplicás. Esos materiales vienen con manuales para el docente en donde te dice qué tenés que hacer, qué tienes que decir, hasta que pausas tenés que hacer en los textos y qué tenés que preguntar a los chicos. **Al principio me sentía cómoda con ese material porque te decía todo lo que tenías que hacer, no había posibilidad de error, no había margen para que te equivocaras y estabas tranquilo de que los chicos aprendían.** Pero después me empecé a cansar porque no hay forma de agregar tu impronta. A mí por ejemplo me gusta trabajar en Lengua con juegos y los materiales que me daban se enfocaban en el análisis del texto porque eran materiales que profundizaban en las habilidades lingüísticas. Lo que pasaba es que los niños se aburrían y yo también. Entonces terminé dejando a un lado el manual y **una vez que ya tenía más o menos la estructura del método en la cabeza la iba modificando según mi forma de ser docente.** Cambiaba algún orden establecido, le agregaba lo que a mí me gustaba, algún vídeo, alguna imagen, títeres o algún juego. **Eso me hacía sentir que soy más libre, más docente.** Me hacía sentir **más comprometida con mi actuación** y que lo que sucedía en el aula era de verdad producto de mi actuación. Si no me sentía una máquina reemplazable fácilmente por otro, que de hecho sucedía que, si yo tenía que faltar por algún análisis de salud o por días de estudio ponían a cualquiera en mi lugar, incluso sin título docente o sin experiencia en el nivel, porque total se limitaba a seguir los pasos que estaban en el manual del docente. **Yo me preguntaba si ese libro podría reemplazarme a mí como docente, pero lo cierto es que cuando yo volvía al aula parecía que ahí no había sucedido nada.**

AE, docente de todas las áreas, novel.

Durante el 2020 fue sumamente necesario el capital decisorio tanto en la etapa preactiva de la enseñanza como en la interactiva (cuando la hubo). Nuevas formas de enseñar los mismos temas, nuevos canales de comunicación, ausencia de rostros y alteración de aquello que teníamos por muy seguro: el aula como espacio y sus tiempos, exigieron del docente una de las más grandes cuotas de juicio que pudiéramos imaginar.

Consistía en trasladar el aula a la computadora, fue todo un desafío aprender las nuevas herramientas. Era como reinventarnos y volver a armar todo lo que ya teníamos armado pero ahora para la virtualidad. Para mí fue **un año de gran aprendizaje y esta capacidad que los docentes tenemos de ser resilientes fue muy clara**. Esta capacidad mía de salir y **buscar la alternativa de cómo llegar a los chicos y no abandonar el objetivo que nos habíamos planteado**. Trabajamos con materiales nuevos con los que era clave **tener el as bajo la manga**: si me fallaba el dado virtual yo ya tenía armado acá un dado grande en cartulina para reemplazarlo o si no podía proyectar la tabla pitagórica tenía una en cartulina pegada atrás mío. Es decir que de los materiales tenía las dos versiones: el digital que buscaba en internet y el físico que tenía realizado para grabar las clases en videos en donde sí o sí necesitaba tener los recursos porque eran video-clases, no eran como tutoriales. Era lo mismo que hacía en el aula, pero filmado. Así que de poco fui construyendo mis propios materiales.

FT, docente de todas las áreas, novel.

El capital decisorio jugó un rol fundamental sobre todo porque no había bibliografía ni material escrito que dijera qué hacer. Solo mirar, quizás, al viejo continente que ya tenía experiencia anterior de apenas unos meses pero que, a pesar de eso, se encontraba en una situación de incertidumbre similar a la nuestra. Y fue quizás por eso, por la ausencia, al menos inicial, de material prescriptivo, que hubo docentes que lograron improvisar un papel y otros que no. El escenario impulsó a algunos a bucear la *web*, crear videos, formar sus propios reservorios de materiales; pero a otros, a escanear las mismas páginas del manual que planeaban usar en una situación de normalidad y enviarlas por *Whatsapp*. El capital decisorio impulsó un abanico de prácticas que explicaremos desde tres aspectos. Primeramente, nos detendremos a describir las decisiones tomadas por los docentes acerca de qué hacer con los materiales educativos que tenían entre sus manos. En segundo lugar, analizaremos los límites de la incertidumbre y la seguridad entre los que se mueven cotidianamente los docentes y cómo mediante la identificación de buenas prácticas y la práctica reflexiva configuran sus saberes y acrecientan su capital decisorio. Finalmente, revisaremos los matices de la autonomía profesional en relación con el uso de materiales educativos, terreno en el cual se disputa el capital decisorio a diario.

4.3.1 ¿Qué decisiones toman los docentes con los materiales educativos?

Leana (2011) afirma que no hay nadie mejor posicionado para tomar decisiones pedagógicas que el docente porque es el que asume la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes. La pregunta acerca de qué decisiones toman los docentes parece bastante simple, pero un análisis de lo expresado por ellos nos muestra la amplia gama de acciones que realizan en relación con los materiales educativos, que no se reduce simplemente a “usarlos”. En función de las etapas de la enseñanza planteadas por Jackson (1998), explicamos a continuación las acciones llevadas a cabo por los docentes y que fueron expresadas a través de diferentes verbos en las entrevistas.

En relación con **la etapa preactiva de la enseñanza**, agrupamos las acciones que el docente realiza en el momento de preparación de las clases. Un primer grupo de verbos tiene un matiz heurístico y se refiere al acopio de materiales educativos. Los docentes describen este paso inicial mediante las acciones de *buscar*, *hojear* (u *ojear*) y *conseguir*. En esta instancia cobra fundamental importancia la disponibilidad y el acceso a las fuentes que desarrollamos en el segundo capítulo. Hemos ejemplificado a lo largo de la investigación cómo los docentes concurren a bibliotecas escolares, librerías o bien reciben materiales de promotores editoriales, de políticas curriculares o como herencia de colegas que se jubilan en el caso de los materiales impresos. Referido a los materiales digitales se requieren habilidades específicas para el manejo de los buscadores que los docentes fueron desarrollando con la experiencia y que refieren como compleja por la densidad de información que circula en la *web*. Finalmente, los materiales manipulativos parecen ir al encuentro del docente quien, al dar con ellos, y según lo expresado en las entrevistas, se inspira y le imprime una intencionalidad pedagógica. Conseguido esto, continúan por *mirar*, *fijarse*, *ver*, acciones que hemos agrupado porque implican un detenimiento mayor sobre el material disponible. En esta instancia intervienen los primeros criterios de valoración de los materiales educativos.

Luego, se suspende la búsqueda y la observación del material toma profundidad en una instancia más evaluativa. Se produce un pasaje desde las tácticas de disponibilidad y acceso a las estrategias de selección en donde entran en juego criterios para analizar los materiales. El docente se detiene a *pensar*, a *gustar*, a *estudiar*. En este momento la tarea requiere poner en juego todos sus conocimientos acumulados por formación y experiencia a fin de analizar y sopesar bajo una serie de criterios el material educativo.

El paso anterior funciona a modo de filtro, los materiales son valorados y a partir de allí ocurre la acción de *seleccionar, priorizar y elegir* aquellos que considera más pertinentes. Una vez apartados, se encarga de *ordenar, distribuir, encajar, relacionar y disponer* a cada uno de ellos de acuerdo con un enfoque metodológico, en orden a una mirada disciplinar, globalizadora, de resolución de problemas, etc. En este tramo de la enseñanza preactiva entran en juego los saberes prácticos de los docentes que le permiten pensar propuestas de enseñanza en coherencia con las demandas de un determinado grupo de destinatarios.

En esta instancia puede suceder que ninguno de los materiales dispuestos satisfaga los propósitos del docente, en cuyo caso puede optar por *modificar o generar* nuevos recursos. En el caso de modificarlos, las acciones nombradas fueron múltiples. Los docentes hablaban de *combinar* dos materiales distintos tomando una parte de cada uno para generar un nuevo recurso, de *complementar* en el caso de que tocaran dos aspectos de una misma cosa, de *suplir* si una parte del material no se adecuaba a los propósitos de enseñanza, de *adaptar* en el caso de que encerrara cierta complejidad o simpleza, de *cambiar, convertir o modificar* si se buscaba algo en parte diferente al original pero conservando características útiles y de *agregar o incorporar* si es que algo le faltaba. Si el docente decidía elaborar un nuevo recurso, las acciones eran las de *inventar o crear* uno nuevo, *imaginar* cómo sería, *armar o diseñar, inspirar* otro material con alguna similitud y *transcribir o copiar* en el caso de que se quisiera reproducir, pero con una leve alteración. En este momento los docentes ponen en juego su creatividad e inventiva y manifiestan en sus acciones que lejos de someterse a formatos impuestos por agentes externos, son ellos quienes instrumentan cual director de orquesta y disponen los materiales de acuerdo con sus propósitos de enseñanza. Incluso aquel docente que compagina actividades sueltas, aunque pobremente, está tomando decisiones que definen el estilo de enseñanza.

Una vez transitada la etapa de organización de la enseñanza, el docente trae al estudiante el material educativo en **la etapa interactiva**. Esto sucede en el interior de las aulas y consiste en *presentar, mostrar o señalar* aquello que se pretende que observen los estudiantes para *transmitir* determinado saber. En esta fase se destaca la capacidad comunicativa de los materiales. El docente puede *manipular o manejar* el recurso con alguna intención específica. Puede *dar* ese material al estudiante para que él también lo experimente. Otra acción nombrada en este punto fue la de *aplicar*, que a nuestro criterio

denota la instrumentación de un material educativo, pero con un matiz más prescriptivo, quizás más pautado en su modo de implementación. Finalmente, una acción que también se nombró varias veces fue la de *revolear*. Es claro que este término resuena con demasiada rudeza, pero fue utilizado reiteradamente por los docentes para referirse a aquellos que, durante la pandemia, al parecer, y omitiendo toda la fase preactiva e incluso interactiva de la enseñanza, limitaron su actuación a tomar unas cuantas actividades, convertirlas en PDF y “revolearlas”, es decir, entregarlas sin ningún tipo de mediación e impersonalmente para que los estudiantes las resolvieran.

Con respecto a los medios digitales requieren algunas acciones específicas. La exclusividad de las acciones que demandan para su utilización denota la preparación o entrenamiento específico que el docente debe tener para su manejo. Aquí aparecieron acciones como la de *escanear, descargar, reproducir, proyectar, editar, prender y apagar*.

Un último grupo de acciones se refiere a lo que sucede fuera de las aulas, a **acciones de reflexión en la acción**. En primer lugar, queremos destacar el verbo *prever*. Esta acción aparecía en el discurso de los docentes como aquello que debían preparar con anterioridad a la clase. Fue utilizada numerosas veces para referirse, por ejemplo, a llevar las fotocopias ya cortadas para no perder tiempo en hacerlo durante la clase, o el video descargado para que no peligre su proyección dependiendo de la conectividad disponible o a materiales especiales para niños con necesidades específicas a los cuales se les debían entregar las mismas actividades, pero con tamaño de fuente más grande o de manera fraccionada, etc. Estas acciones según los docentes son estrategias que, producto del pensarse en la práctica cotidiana, van incorporando a lo largo de su trayectoria. Ellos explican que este tipo de “artilugios” son muy frecuentes en los docentes de mucha antigüedad. Otro grupo de verbos se refiere a lo que el docente decide hacer con los materiales educativos que ya utilizó, luego de la clase. En este caso, el docente llega a un nivel de **reflexión sobre la acción** a partir del cual puede *descartar* o *sacar* aquellos que no resultaron, *dejar* o *guardar* los que sí sirvieron, *reciclar* aquellos que pueden ser reutilizados y *compartir* lo que vale la pena con otros colegas.

Por último, aparecieron verbos relacionados a lo comercial. Los docentes contaban que muchos colegas elaboran sus propios materiales y se dedican a *vender* a otros sus productos. Asimismo, expresaban que para ellos resulta importante *comprar* materiales

para tener su propia reserva y que esto significa *invertir* más que gastar porque redundaría en la calidad de sus prácticas.

4.3.2 Entre la incertidumbre y la seguridad

Los saberes de oficio no son los que brindan los profesorados sino los que se obtienen en las situaciones de aula donde son producidos a medida que se enseña. Estos saberes emanan de los protagonistas del acto de enseñar quienes van ganando en capital profesional y deben ser recuperados y transmitidos a otros docentes, para ganar en capital social. El capital decisorio es el que le permitiría dar batalla en escenarios inciertos ya que “enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos de cambio” (Alliaud, 2017: 45). El capital decisorio permite la adecuación al contexto, al grupo de niños de una comunidad en particular, en donde no valen las prescripciones ni las recetas. Escindir la tarea de los docentes de la posibilidad de desarrollar su capital decisorio nos conduciría a una homogenización de las prácticas de aula.

Hemos mencionado la preeminencia de la experiencia y de la formación para el desarrollo de habilidades docentes, sin embargo, ni la acumulación de años de ejercicio de la profesión ni el acopio de certificaciones y diplomas garantizan una mejora en las habilidades prácticas. Las personas más hábiles son las que más reflexionan sobre sus posibilidades (Sennet, 2009). En este sentido, la reflexividad docente se convierte en uno de los factores clave para mejorar las prácticas. Donald Schön (1998) fue un crítico de la racionalidad técnica como la solución a las problemáticas emergentes en cualquier práctica profesional. Desde su mirada, ejercer una profesión no se puede reducir a aplicar un saber. Él explica que todo este acervo de conocimientos no puede dar respuesta a todos los requerimientos de la práctica profesional, la diferencia según su perspectiva está en lo que llamó práctica reflexiva. Este concepto abarca dos aspectos: el primero tendría que ver con el capital decisorio ya que se refiere a la capacidad de resolver un problema cuando se está en medio de él, implica reflexionar en la acción. El otro se refiere a reflexionar sobre la acción, es decir, después de finalizada la práctica. Los docentes relataron en numerosas ocasiones instancias de práctica reflexiva como las que ejemplificamos más arriba. Citamos otra intervención a modo de ejemplo:

Si tengo que autoanalizarme veo mis propuestas primeras, las que hice cuando recién me recibía, y digo no, no, no, no, no estaban tan bien... Así que **hubo una evolución** en el medio. No sé si ahora están perfectas, pero están mucho mejor mis planificaciones de los primeros momentos. La veo ahora y las veo sin variedad, muy monótonas. Las actividades las planteaba muy básicas. **Ahora me doy cuenta de que los llevo más lejos a los chicos, yo veo una evolución en mis actividades, me propongo cosas más ambiciosas. Tiene que ver con la experiencia, con los años.** Me dí cuenta después, pero lo ví. Ahora por ejemplo me doy cuenta de que otras son las cosas que me faltan, lo que quiero lograr ahora por ejemplo es trabajar más transversalmente en las áreas, que me cuesta un montón pero que sé que es muy bueno, lo quiero hacer.

BH, docente del área de Matemática con más de 7 años de antigüedad.

Las certezas de las consideradas “buenas prácticas”, no están exentas de las sensaciones de inseguridad sobre el propio quehacer. De la revisión del campo podemos inferir una mixtura entre signos de buenas prácticas que el docente detecta e inseguridades que atraviesa. La profesión se disputa entre ambas orillas y en este trajinar se va desarrollando también el capital decisorio. Materiales que implementados fueron un éxito se alternan con otros que “trajeron el agua hasta el cuello”. La situación de pandemia interpeló al sistema educativo en su totalidad, y como en la presencialidad, la virtualidad también trajo consigo signos de buenas prácticas e inseguridades. Los materiales digitales eran manejados con mayor o menor experticia y cada día el docente amanecía en medio de un océano de *links*, *PDF* imprimibles y aplicaciones que se redescubrían, se generaban o se liberaban de forma gratuita para sostener “la escuela en casa”.

Las incertidumbres en el aula son parte esencial de ellas, los emergentes exigen que el docente tome decisiones a partir ya no de lo que sabe sino de lo que piensa o siente por lo apremiante de la situación. Las expresiones de sus estudiantes dan cuenta de cómo van las cosas y a partir de ellas acomodan procedimientos (Jackson, 1998). Los docentes con capital decisorio no pierden conexión con el mundo real porque están atentos a lo que está sucediendo, son flexibles ante estas incertidumbres y amoldan sus prácticas a las exigencias del contexto. Dos docentes lo expresaban así:

Si vos ves mi planificación y ves el cuaderno de la clase de los chicos ves cosas distintas porque **en la marcha me voy dando cuenta que necesito hacer otras cosas**. A veces necesito más desarrollo o menos, más ejercicios de fijación o menos. Vas sacando y agregando, **trabajás con el emergente**.

GX, docente del área de Lengua, novel.

En 2020 planificaba de otra manera, mucho más prescriptiva. Yo tenía que diseñar una clase que casi se diera por sí sola. Me encontré **redactando las consignas a conciencia** porque ellos solos debían entenderla. En mis anteriores planificaciones dejaba mucho librado a mis decisiones *in situ* digamos. Pero acá tenía que hacer como si fuera un tutorial. Todo dicho bien claramente, prolijamente graduado y un camino bien marcado. **No tenía espacio para improvisar porque no había interacción, no hubo clase.**

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

Sin embargo, no todo puede ser percibido por los docentes en términos de gestos, presencias o corporalidad por mucho que sea su capital decisorio. Del hecho de hacerse conocedor de sus fortalezas y de sus debilidades, de sus buenas prácticas y de sus fallas nacen las inseguridades que se cuelan por los intersticios que resultan de ellas.

Jackson (1998) toma el concepto de inmediatez para hablar de la vida en las aulas. Este tema se refiere a la exigencia del aula del aquí y del ahora. Por esta característica es por la que los docentes “utilizan fugaces indicios de la conducta para averiguar cómo están realizando su trabajo” (Jackson, 1998: 154). Él afirma que los docentes reciben ciertas respuestas de sus estudiantes que dan cuenta de la eficacia de su actuación y resultan como indicadores de efectividad de buenas prácticas. Para los docentes las expresiones de entusiasmo e interés de sus estudiantes dan cuenta de calidad en su actuación profesional. Estas muestras visibles aparecen constantemente en el discurso de los docentes. A modo de ejemplo citamos dos intervenciones de los entrevistados:

Mi Zoom lo pusieron a las 8:00 de la mañana y a pesar de eso **tenía un alto porcentaje de asistencia porque yo buscaba los medios para que fuera motivante ir:** ponía música, usaba títeres, contaba cuentos matemáticos, hacíamos chistes. **Les hacía ver la matemática ahí en la mesa en donde estaban sentados,** en el café con leche que estaban tomando, en los números de la pandemia, en toda la vida. Mis colegas me preguntaban: “¿Cómo hacés para que se te conecten?”. **El hecho de que estuvieran ahí, para mí ya era todo.**

AOB, docente del área de Matemática, con más de 15 años de experiencia.

Me compré una pizarra blanca, el arito de luz para filmar, con una silla rota me hice un sostén para el celu. Me peinaba, me preparaba un té y prendía la compu. Ahí estaba esperándolos. Yo le ponía toda la mejor onda, pero atrás mío estaban las exigencias de la directora. Ella quería que vieran un tema nuevo por semana, lo que era prácticamente imposible. **A mitad de año el tedio se dejó ver. Las caritas así, sostenidas por la mano, casi tirados arriba de la carpeta.** Fue un viernes que dije *basta*. **Yo conozco mis niños.** A partir de ahí **empecé mis clases preguntando cómo estaban. Hicimos actividades para profundizar esto, lo emocional.** Que cada uno dijera lo que le estaba pasando y salieron muchas cosas. **El cambio fue increíble y ocurrió porque paré y pensé qué estaba pasando aquí.**

AE, docente de todas las áreas, novel.

Lo gestual y lo sensible jugaron un papel determinante en la pandemia para quienes pudieron concretar encuentros virtuales. En aquel momento, donde la asistencia era optativa, estar presente en clase no solo era signo solamente de acceso a la conectividad sino también de que la propuesta estaba marchando. Los docentes narran que muchos de los padres les contaban que, si bien disponían de conectividad, no lograban que los niños quisieran presenciar la clase. O que, en muchos casos, lograban convencerlos pero que después apagaban el micrófono y la cámara y se ponían a hacer otra cosa. En el caso de

que no se hubieran podido concretar los encuentros sincrónicos, el nivel de participación en los grupos de *Whatsapp* era un indicador de que las cosas estaban funcionando.

Vos mandabas el mensaje al grupo y ahí nomás venía la lluvia de emojis con el pulgar para arriba y el “Ok, seño, muchas gracias”. Si la actividad o el video tenía éxito ibas recibiendo las respuestas. **Me pasó de mandar cosas que solitos no pudieron resolver y ahí te das cuenta porque nadie te envía la devolución del trabajo y algunos papás te contactan por privado.** Yo ponía lo que creí que era lo más interesante, lo más provechoso. Y así todo tenía alumnos “fantasma”. Dos por tres les mandaba mensajito por privado preguntando si estaba todo bien, si habían entendido, si querían hacer videollamada. Pero **“me clavaban el visto”.** Ahí me preguntaba **quién era el que estaba fallando.**

MB, docente del área Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

La devolución de padres y directivos también es un signo constante para los docentes que, si bien se manifiestan en algún punto controlados, presionados o juzgados, aceptan valorar mucho este indicador. De acuerdo con lo manifestado por ellos, este tipo de devoluciones son signos de la cotidianeidad de la vida escolar que confirman a los docentes en sus buenas prácticas.

Ahora últimamente estoy bien contenta con un proyecto que hice acerca de cuentos. Se me ocurrió tomar versiones de Caperucita. Empezamos con el cuento que ellos conocen tradicionalmente de Caperucita. Y buscamos muchas otras versiones. Los chicos se sorprendieron y les gustó porque eran distintos puntos, distintos cuentos del mismo tema. **A la directora le gustaba también, le gusta cómo están trabajando para la producción escrita, para la comprensión de textos y bueno, ese es un buen signo.**

CA, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

La verdad que **los papás estuvieron todo el año exigiendo y me daban bastantes palos también.** Pero a fin de año era: “Seño quédate, seño vamos a ir a hablar con el ministro para que no te cambien, sos la mejor”, me mandaron desayunos, flores, mensajitos. Al final salió lo de la continuidad pedagógica y bueno, quedé con el mismo grupo. Con una de las 3 divisiones en verdad, por el tema de las burbujas.

VS, docente del área de Matemática, con más de 15 años de antigüedad.

Tanto en docentes noveles como experimentados aparece en ocasiones la inseguridad. Los primeros explican su falta de solvencia en la resolución de situaciones cotidianas por la carencia de herramientas brindadas, según expresan, en su formación inicial. Los docentes con años de trayectoria expresan también “miedos”. Presentamos algunos testimonios:

Siempre tuve miedo de que cuando los chicos pasen no sepan, no tengan lo que necesitan aprender o que no tengan las herramientas para el otro grado. **A mí me daba miedo que yo como docente iba a fallar y no le daba lo que supuestamente tenían que recibir.**

CA, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad

El año 2020 fue un año muy particular y **no me desempeñé como a mí habría gustado.** Hacía muy poco que me había recibido y era un año de muchos cambios personales con lo cual **no me pude concentrar como hubiera querido en el trabajo virtual** que, si

bien yo podía hacer porque tenía los medios, no me permitió llegar a los chicos porque ellos no tenían acceso. Vamos, no logramos nunca comunicarnos pantalla a pantalla porque **yo no estaba preparada para eso**, porque no me habían dado esa formación y porque ellos no disponían de los medios para poder lograrlo. **No me sentí totalmente completa por esto, porque los chicos no estaban todos los días conectados ni siquiera la mayor parte de ellos, ni siquiera la mitad de ellos.**

FC, docente de todas las áreas, novel.

Estudiando los aportes de Alliaud y Antelo (2011) al respecto surge una explicación posible y tiene que ver con la manera de considerar la tarea docente. Los autores explican: “Si la tarea que se ha de desempeñar se visualiza a partir de su grandeza, nunca se va a estar suficientemente preparado para ejercerla, y a la vez los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños” (p. 40). En otro trabajo afirma que “ningún profesional está exento del fracaso y tiene que saber que no todo va a poder, ni todo va a saber” (Alliaud, 2011:49). Por otro lado, no debemos olvidar que hemos atravesado (o estamos atravesando) un cambio sociohistórico de enorme envergadura que exige “transformaciones de una velocidad e intensidad muy distintas de la durabilidad que se le supuso a la formación inicial” (Terigi, 2013: 16).

Frente a un escenario lleno de incertidumbres, en espacios presenciales o virtuales, la otra cara de la moneda de la inseguridad en la actuación es aquella que da cuenta del compromiso profesional, considerando que aquél consiste en una combinación de propósito y pasión con efecto directo en la autoeficacia (Hargreaves y Fullan, 2012). En las aulas se mezclan componentes valorativos y materialidades, vocación y propósitos de enseñanza, todo junto.

La verdad que las distintas cosas que vos podés hacer para leer un texto nada más son infinitas, pero hay que **tener ganas de laburar**, hay que buscar estrategias para concentrarlos y que presten atención. **Esto no tiene que ver con el tipo de recurso que usas sino con el tipo de docente que sos.** Con el mismo libro un docente puede ser brillante o no.

CA, docente de todas las áreas, con más de 15 años de antigüedad.

No todos llevan a la práctica lo que aprendimos. **Lo que es el ejercicio de la docencia implica tiempo, esfuerzo y dedicación.** No es lo mismo ir y trabajar con un manual o copiar una propuesta, que hacerla, implementarla y adecuarla a los diferentes casos. **O sea que la diferencia de los docentes no tiene que ver con la capacitación sino con el compromiso que le pone cada uno.** Cuando sos estudiante te preocupa la nota, pero cuando te recibís hay una autonomía. Entonces uno puede decidir si le pone *play* al video de Zamba y se pone a mirar cartillitas de Avon o *TupperWare* o si busca, estudia y prepara el material. Eso depende de cada docente y su nivel de compromiso. Hay algunos que te agarran un manual y siguen tal cual lo que dice, solo van decidiendo qué páginas trabajar. Otros preparan su clase en serio, otros copian propuestas ya hechas hace muchos años y para otros grupos. Eso depende de vos y el interés que tenés en el niño.

NL, docente del área de Lengua, novel.

Ya para Sennet (2009) no pasaba desapercibida la cuestión del compromiso. Él describió al trabajo artesanal como una práctica que como tal requiere del compromiso de hacer bien el trabajo por el simple hecho de hacerlo bien. Esto, como hemos visto, se ve reflejado en el discurso de los docentes entrevistados.

4.3.3 Los matices de la autonomía profesional

Antes de ingresar al campo nos propusimos una instancia de reflexibilidad previa, en donde pondríamos en palabras todos los preconceptos acerca del tema a investigar para que despojados de ellos pudiéramos acercarnos con mejor disposición al objeto. Pensábamos encontrarnos con docentes que tomaban ciegamente los materiales educativos y cuyas tareas se reducían a la aplicación. Pensábamos que los docentes con más prejuicios frente a los recursos eran aquellos a los que no les daba lo mismo cualquier material y por lo general terminaban elaborando los suyos propios. Este tipo de actuación les daría profesionalismo y seguridad en sus prácticas de aula. Sin embargo, con la llegada al campo y las primeras entrevistas fuimos corroborando que eso no era exactamente así. Los docentes más seguros de su actuación por trayectoria o formación eran aquellos que no tenían prejuicios frente a ningún material y no veían ningún limitante en ellos. Aquellos que manifestaban más inseguridades eran quienes desechaban por completo los manuales enviados por el Ministerio, por ejemplo. Así fue, cuando por motivo de la pandemia, no quedó otra opción que utilizarlos y dicen haberlo “redescubierto”. ¿Verdaderamente lo redescubrieron? ¿O no fue ni más ni menos que desafiar su práctica docente y poner en juego su capital profesional?

Los docentes explicitan una vinculación entre lo prescriptivo de los materiales y la autonomía, en tanto que un mayor nivel de prescripción iría en detrimento de la autonomía profesional y viceversa. Ellos refieren que la misma autonomía del docente sería suficiente para neutralizar los niveles de prescripción del material. Esta cuestión difícilmente podría estandarizarse debido al complejo abanico de maneras de actuar que implica un saber hacer como lo es el enseñar. Intentar tipificar docentes no es en absoluto el objetivo de este trabajo y nada iría más en contra de la profesionalización del docente que clasificar tipos de actuación. A continuación, intentaremos describir desde la voz de los docentes involucrados en la investigación, la relación existente entre la autonomía profesional y los materiales educativos.

Como presentamos en el marco teórico de esta investigación, existen estudios que posicionan a los materiales educativos como aquellos objetos elaborados por especialistas, fuera de las aulas, para que sean puestos en manos del docente, y que actúe como un mero aplicador en detrimento de su calificación laboral. De esta manera los materiales se constituyen agentes que direccionan la vida de la clase y obligan al docente a concentrarse en las técnicas más que en lo que subyace a un modelo pedagógico (Santos Guerra, 1993; Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010; Giroux, 1990).

Esta mirada, centrada en la restricción muchas veces no nos permite recordar que a pesar de los condicionantes institucionales o la imposición de materiales como en el caso de los manuales de distribución gratuita, existe la maestría del docente que puede dar el uso que considere a ese material. En palabras de una docente:

El colegio al ser una institución siempre algo te va a condicionar, pero esto es una mirada negativa porque no te olvides que **el docente puede llegar de mil millones de formas distintas a un mismo lugar, hay mil millones de caminos para llegar a un mismo contenido**. Entonces por más de que le prescriban un material con una estructura hay caminos; pongo las manos en el fuego de que hay otras rutas. El problema es que el directivo tiene que confiar en esos caminos, el resultado va a estar. El directivo que nunca lidió con eso no entiende, entonces vos venís a contarle un cuento a los alumnos con un sombrero puesto y te va a decir “no, ¿qué hacés con eso? Sácatelo”. Por eso es fundamental la confianza que el directivo tenga en el docente.

AB, docente de todas las áreas, con más de 7 años de antigüedad.

Los docentes reconocen las prescripciones en la elección, sobre todo, de los libros de texto. Sin embargo, se muestran independientes del material admitiendo que siempre lo complementan de alguna manera: con inicios más motivantes, con mayor cantidad de ejercicios de fijación, con cuestiones transversales a otras áreas, etc.

Un material es apropiado cuando le permite al alumno ir un poco más allá. Cuando lo saca de lo que ya sabe, pero partiendo de ese saber que posee. Un material ayuda a organizar el aprendizaje. Hay materiales con distinta complejidad. No es lo mismo una app para practicar las tablas que un libro de poemas antiguos. No es que uno sea bueno y otro sea malo. Uno es adecuado para afianzar un saber jugando, y el otro es un medio para acceder a la cultura. No hay materiales buenos o malos, está en el docente saber usarlo. **Ví docentes brillantes usando libros pedorros y docentes pedorros con materiales prometedores. Los docentes podemos trabajar con cualquier material que tengamos enfrente. Y si no hay ninguno, pronto cualquier cosa del ambiente de alrededor se convierte en un recurso didáctico.**

MB, docente del área de Lengua, con más de 7 años de antigüedad.

No parecería haber limitantes para un docente que ha desarrollado su capital profesional. Un docente puede adoptar un material educativo y combinarlo con otros, modificarlo, usarlo de una u otra forma. Y si ninguno de los materiales disponibles logra mediar aquello que pretende enseñar, generar sus propios recursos.

*

En este último punto del capítulo analizamos el capital decisorio como aquella habilidad del docente para desempeñarse frente a emergentes, evaluando situaciones inesperadas y respondiendo a ellas con juicios y decisiones argumentadas. Durante el ASPO el capital decisorio fue de gran importancia debido a los altísimos niveles de incertidumbre que todo el mundo atravesaba. Los docentes entrevistados narran sus trayectorias durante 2020 como una cadena de aciertos y desaciertos, de aproximaciones, logros y tareas pendientes de cumplir. La emergencia educativa fue captada de diversas maneras por los docentes y cada uno dio su respuesta. Comprender los matices de las prácticas de enseñanza como resultado de hibridaciones, mixturas que tienen lugar en cada manera de hacer de los docentes, es sumamente necesario para alcanzar el objetivo de este apartado que dista por completo de la estandarización o clasificación de tipos de actuación docente.

Para acometer el objetivo, planteamos en primer lugar, un listado de acciones nombradas por los entrevistados referidas a las decisiones que los docentes tomaron con los materiales educativos que tenían entre sus manos. Las acciones fueron organizadas en tres momentos: la fase de la enseñanza preactiva, la fase interactiva y una última instancia de reflexión en la acción y sobre la acción. En segundo lugar, nos referimos a las prácticas docentes que operan entre la incertidumbre y la seguridad. La incertidumbre como parte esencial del aula, exige que el docente tome decisiones en situaciones apremiantes, lo cual permite la adecuación al contexto y evita la homogenización de las prácticas de aula. En este punto en el cual el docente se ubica en medio de lo incierto detecta indicios de buenas prácticas en el aula, producto de la retroalimentación de los propios estudiantes o de sus colegas o directivos. Los docentes perciben gestos, palabras, actitudes, etc., que les comunican que estaban haciendo las cosas bien: la participación de los estudiantes, sus expresiones de entusiasmo e interés y ciertos comentarios de padres y directivos. Por último, identificamos los distintos modos de ejercer la autonomía profesional frente a una serie de materiales que a veces se presentan muy prescriptivos. En este último punto concluimos en la importancia del rol del docente como propagador de sentidos, como aquel que dispone los materiales de acuerdo con sus propósitos y los instrumenta de la manera más conveniente. Poder utilizar este tipo de materiales complementándolos, combinándolos con otros o generando algunos propios, da cuenta de su autonomía profesional.

CONCLUSIONES

En esta investigación nos hemos enfocado en el uso de los materiales por parte de los docentes de nivel primario para identificar cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza, en particular, las relativas a la configuración de la Lengua como disciplina escolar durante la pandemia del COVID-19 y los niveles de autonomía profesional docente implicados. Presentamos las conclusiones agrupadas en tres ejes correspondientes a los objetivos propuestos: sobre las prácticas de búsqueda, selección y uso de materiales educativos; sobre los materiales educativos en la configuración de las disciplinas escolares y, en particular, sobre la enseñanza de Lengua y sobre los saberes y habilidades docentes puestos en juego en estas prácticas. A continuación, las explicamos.

5.1 SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ACCESO, SELECCIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

En esta tesis hemos podido recuperar las atribuciones de sentido otorgadas por los docentes a los materiales educativos, en primer lugar, como apoyo o ayuda a su tarea en tanto que los auxilian en la sistematización y organización de los saberes, como sostén de los enfoques pedagógicos en los que se insertan y como fuentes de conocimiento y consulta. En segundo lugar, se rescata la consideración de los materiales como mediadores entre los estudiantes y los aprendizajes ya que vinculan los nuevos saberes con la vida real, aproximan los saberes disponibles a los nuevos y funcionan como soportes visuales que mantienen lo estudiado siempre disponible. Los materiales educativos tuvieron un rol significativo en la pandemia, porque como instrumentos que mediaban los aprendizajes posibilitaban que el conocimiento llegara a manos de los estudiantes. Sin embargo, en esta investigación hemos podido reafirmar como mencionamos, que los materiales son **ayuda o apoyo a la tarea docente**. Es decir, si las prácticas de enseñanza están ausentes, si el diálogo no tiene lugar, no podemos afirmar

que haya una clase a pesar de contar con los materiales más innovadores. Los materiales educativos requieren del docente que como profesional los dispone en una organización, les imprime una intencionalidad, los proyecta hacia determinados objetivos y, sobre la marcha, evalúa su pertinencia. Si consideramos específicamente el uso de materiales en relación con el saber teórico del docente podemos afirmar que no basta con evaluar un material desde criterios pedagógicos. Lo que hace que un docente tenga mayor o menor habilidad para hacer uso de los materiales es, también, su capacidad de conocer lo particular, es decir, la habilidad para definir la adecuación a un determinado destinatario, en un contexto específico, en una situación peculiar. La importancia del docente como profesional estratégico que conduce procesos de enseñanza y aprendizaje da cuenta de su autonomía profesional, de su esencialidad y del valor de los materiales en cuanto a herramientas desestimando las falsas promesas tecnológicas.

Hemos podido analizar también cuáles son los materiales educativos que los docentes eligen para el diseño de sus propuestas de enseñanza. Para ello ahondamos la cuestión del acceso y disponibilidad de los materiales y hemos concluido que esta distinción es de suma importancia debido a que muchos de los materiales accesibles para los docentes, en verdad no están disponibles. Eso sucedió durante la pandemia cuando recursos como la BIDI o materiales alojados en la web no estaban en verdad disponibles para los maestros por no ser conocidos por ellos, o por no manejar motores de búsqueda con habilidad. Esto nos llevó a explorar los reservorios con los que cuentan los docentes. El **acopio de materiales**, cual caja de Pandora, dice mucho de los docentes que los recopilan. Las tácticas de acceso y disponibilidad de los materiales como formas de aprovecharse de las situaciones dadas y las estrategias que ponen en juego para su selección como espacios de decisión y poder hacen de estas antologías una herramienta de construcción personal que habla de enfoques pedagógicos, de modos de hacer e incluso cuestiones valorativas que se proyectan en las prácticas de enseñanza. ¿Qué hay en la caja de Pandora? ¿Qué guardan los docentes en ella? La antigüedad docente en tanto es una acumulación de experiencias a lo largo de las trayectorias es un factor que influye como, así también, lo es la formación continua a la que los docentes acceden de diferentes modos. En tiempos de pandemia, a las fuentes que tradicionalmente acudían los docentes, se sumaron aquellos objetos culturales digitales albergados en redes sociales y que circulan a gran velocidad en diversos formatos: entradas, *post*, tutoriales, *feeds*, tableros de imágenes, etc.

Sin embargo, y a pesar de la novedad tecnológica a la que los docentes pueden acceder, **la persistencia del libro de texto** es una vez más constatada en esta investigación. Los docentes pueden acopiar y clasificar una gran cantidad de materiales educativos, pero el primer acercamiento al conocimiento siempre sucede a través de un libro de texto. Incluso cuando se trata de elaborar su marco teórico o de inspirarse en un enfoque pedagógico o secuenciación de contenidos, acude a los libros de texto que tiene acumulados en su biblioteca o a los que solicita en préstamo a sus colegas o los que localiza en bibliotecas escolares.

En la reflexión acerca de los materiales curriculares en tiempo de pandemia encontramos dos aspectos que consideramos importantes: en primer lugar, **la vuelta a lo sensorio**. Cuando el espacio y el tiempo escolar se hallaba desdibujado o ausente, los hogares se convirtieron en aulas, y los docentes optaron por adaptarse a esos nuevos entornos. Realizar un experimento en la cocina, describir el paisaje que se ve a través de la ventana, recostarse sobre unos almohadones para leer; todas las acciones que se realizaban en el aula se resignificaban en el entorno doméstico y las clases adoptaban esta nueva materialidad -que nada tenía de nuevo en realidad-. Objetos a la mano, con los que siempre habíamos convivido, pero no eran percibidos como materiales educativos. Los docentes, imprimieron intencionalidad pedagógica a un títere que abría las posibilidades de diálogo, a una cocina que se convertía en laboratorio, a un café con leche como ejemplo de solución homogénea o a ese cuadro colgado de la pared como excelente excusa de escritura.

Por otra parte, **los materiales digitales** tuvieron un protagonismo indiscutible por ser el soporte que permitió continuar los aprendizajes. Sin embargo, poco fueron utilizados según sus potencialidades de interacción y trabajo colaborativo. A partir del análisis realizado en esta investigación pudimos observar que los materiales digitales se utilizaron, por lo general, en propuestas convencionales de enseñanza, que respondían a una metodología expositiva y receptiva. ¿Es que no ha llegado aún el momento de utilizarlos? ¿Es que los docentes aún no están listos? Los docentes entrevistados incluían los materiales digitales como una salida en vistas a resolver la imposibilidad de comunicarse presencialmente, pero por detrás siempre hallábamos lo mismo: el libro escaneado, los ejercicios autoaplicables que controlan aprendizajes, los videos explicativos que emulan clases expositivas. La cultura digital exige un cambio de paradigma que aún no se ha dado y cuando esto ocurra la inclusión de materiales digitales

ya no será una imposición sino una necesidad. Mientras tanto, parecería que se están subutilizando.

5.2 SOBRE LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

En esta investigación nos hemos detenido a analizar a los materiales educativos en su aporte a la configuración de las disciplinas escolares. Dialogando con los docentes hemos podido comprender cómo delinearon su actuación en tiempos de virtualidad. La primera preocupación de los docentes fue el cumplimiento del programa y “llegar con los contenidos” para el año. Los docentes, en forma unánime, reconocieron que al promediar mitad de año se percataron de que la importancia en 2020 no era “dar el programa” sino comprender lo que estaba sucediendo. Y como los materiales educativos se ordenan a lo que el docente como profesional demanda en sus propósitos, pronto pasaron de apoyar los aprendizajes disciplinares a hacer las veces de **punto que conectara emocionalmente docentes y alumnos**. Los entrevistados explicaban que antes de pretender enseñar algo es imprescindible la conexión emocional que sustenta la confianza, base de la relación pedagógica. Por la misma razón por la que se priorizó la salud emocional de los estudiantes es que se relegaron algunos contenidos y se priorizaron otros. Podemos concluir entonces que durante 2020 los contenidos se vieron difusos y la mirada se enfocó en la contención emocional de niños y familias. Los materiales educativos fueron utilizados con una clara finalidad de atracción de la atención del estudiante y de generar condiciones para aprender.

Así como se priorizó la conexión emocional, los contenidos disciplinares también se priorizaron. Las Ciencias Naturales y Sociales se vieron aplazadas en gran medida y asignaturas como Formación Ética, Tecnología y algunas de las áreas especiales fueron casi suspendidas. Se puso en el centro a la Lengua y a la Matemática. Como explicamos en el desarrollo del capítulo, para comprender la configuración de las disciplinas escolares no basta con observar la documentación, sino que hay que posar las miradas sobre las prácticas de enseñanza. Frente a la pregunta de qué sucedió en las clases durante la pandemia podemos concluir que, en los primeros tiempos, se buscó conectar y emular algo de la presencialidad. Luego de estos intentos fallidos, los docentes optaron por conectarse para conectar emocionalmente. Allí donde esto se intentó ocurrió el diálogo,

y esta pequeña interacción ya fue una inmensidad porque como un trampolín, se dispararon los contenidos prioritarios que, como mencionamos recién, se centraron en las habilidades comunicativas de lectura y escritura y en la Matemática.

Respecto a los contenidos priorizados en el área de Lengua, podemos concluir que hubo una vuelta a la **lectura y escritura como habilidades esenciales a trabajar en el nivel primario**. Específicamente se desarrolló la lectura como habilidad para la comprensión de textos y la escritura como herramienta para expresar experiencias cotidianas, sentimientos y para comunicar saberes de otras áreas. En los inicios de la Lengua como disciplina escolar en nuestro país era de esa misma manera y con el paso del tiempo se diversificó a otros aspectos como la literatura infantil o la creatividad de los niños. Es decir, que al momento de tener que priorizar un saber, los docentes de forma casi unánime afirman que el corazón del nivel primario pasa por leer y escribir. A pesar de esto se evidenció que los docentes naturalmente actuaron de diversos modos, y que, si bien la mayoría procuró fomentar el desarrollo de dichas habilidades, otros se remitieron a la entrega de actividades inconexas. La literatura se trabajó desde las narraciones de los docentes, audiocuentos, videocuentos, el libro de texto y textos digitales. Finalmente, el abordaje de la gramática se realizó desde ejercitaciones desvinculadas de las prácticas del lenguaje probablemente por ser actividades que requieren de poco o de ningún tipo de monitoreo por parte del docente.

Finalmente, y como hemos mencionado a lo largo de la investigación, si bien los materiales educativos no son determinantes, sí brindan una estructura para enmarcar la actuación docente. La incorporación de materiales manipulativos del entorno doméstico también trajo sus consecuencias en la enseñanza. Así como estos objetos se presentaban en forma espontánea e integrada con todos los demás elementos de la realidad, en las propuestas de enseñanza se presentaban también interconectados. Esta situación fomentó **la integración de las disciplinas escolares y los enfoques globalizadores** en aras de darle mayor realismo y significatividad al aprendizaje, pero por sobre todo, para optimizar el uso del tiempo.

5.3 SOBRE LOS SABERES Y HABILIDADES DOCENTES PUESTOS EN JUEGO EN ESTAS PRÁCTICAS

Frente a explicaciones que reducen a los docentes a meros aplicadores de materiales educativos prearmados y prescriptivos pudimos constatar que ellos no se consideran como tales. Los docentes identifican en ellos mismos un crecimiento profesional lo cual supone un pasaje de una etapa con mayor inseguridad, más dependiente de prescripciones, con menos experiencias y saberes y más necesitado de estructuras, hacia otra en la que se encuentra más comprometido con su actuación, posee una mayor autonomía y esto resulta en la optimización de sus prácticas y en un aumento de su capital profesional.

Como conclusión de la investigación podemos afirmar que la experiencia en el ejercicio de la profesión puede ser de gran impacto en el desarrollo del capital profesional de los docentes si está acompañada con un modo de hacer las prácticas, pero no por el solo hecho de la acumulación de antigüedad en el cargo. La formación continua, que parecería ser un factor de mayor impacto que el de la antigüedad, tampoco es garante de la mejora de las prácticas a no ser que sea acompañado de una actitud estratégica de un docente reflexivo, productor de saberes. En este punto referido a la formación docente, llamó especialmente nuestra atención que, a pesar de los conversatorios, cursos, talleres y demás instancias de formación virtual que se organizaron a lo largo de 2020 en plena pandemia, los docentes refieren que sus capacitaciones las realizaban mirando tutoriales. Este formato, constituido preponderantemente por videos albergados en las redes sociales y de un carácter eminentemente práctico, fue buscado por los docentes de acuerdo con sus intereses, necesidades y demandas.

Otra conclusión abonada por los discursos de los docentes entrevistados es aquella que constata la importancia del intercambio entre pares, en equipos de trabajo, como un modo de multiplicar el capital humano en una institución. Este capital social es valorado sobre todo en la figura del “paralelo” o pareja pedagógica y de acuerdo con lo que explican los docentes de mayor antigüedad, añorado, debido a que actualmente no ocurren los encuentros para planificar que anteriormente los tiempos permitían tener, ya que implican espacios de trabajo fuera de la institución. Finalmente, la figura del directivo es considerada como la del controlador que otorga permisos para el uso de determinados materiales educativos, pero de una injerencia mínima respecto al acceso, disponibilidad y criterios de selección.

Por último, analizamos las prácticas docentes como aquello que sucede entre los límites de la incertidumbre y la seguridad. Hemos listado una serie de acciones referidas

a la etapa preactiva e interactiva de la enseñanza, como así también a instancias de reflexión en y sobre la acción. Este análisis nos ha permitido describir las estrategias puestas en juego por los docentes quienes no reducen su interacción con los materiales a un simple uso. Hemos identificado que al ponerse en práctica estas estrategias se instrumentan los componentes de la enseñanza de tal forma que se generan propuestas didácticas originales, las cuales redundan en el desarrollo de capital profesional docente. Identificamos, a partir de las entrevistas y del análisis bibliográfico, que los progresos en cuanto a las mejoras de las prácticas de enseñanza tienen que ver fundamentalmente con cuatro aspectos:

El primero de ellos se refiere a **leer los materiales educativos**. Podemos identificar algunas conductas comunes entre los docentes que se acercan a los materiales de una forma analítica, esto es, observando en ellos no solo cuestiones de diseño o maquetación sino también las referidas a contenidos disciplinares, enfoques metodológicos y aspectos valorativos. Una característica común entre los docentes poseedores de un gran capital profesional es su hábito lector. Los docentes que manifestaban mayor habilidad en el manejo de los materiales eran aquellos que destinaban tiempos para leer y estudiar los materiales, profundizar los temas que decidían trabajar, actualizar esos saberes año tras año y tomar una actitud de búsqueda de nuevas propuestas. Al parecer estos docentes disponen de más argumentos para sostener sus prácticas y fundamentarlas. El contacto con la lectura ya sea para formación o para selección de materiales educativos daría a los docentes un conocimiento más profundo de su actuación y por ende le otorgaría más seguridad a sus prácticas.

En segundo lugar, hemos identificado que otra de las prácticas fundamentales de los docentes que utilizan los materiales estratégicamente, es la de **adaptar materiales**. Resulta cotidiano que los docentes combinen y adapten materiales que opten por adoptarlos tal cual como los hallan. Esto ocurre probablemente por necesidad de adecuación de los materiales al contexto de enseñanza o a la situación del grupo clase. Los docentes mencionaban que encontraban actividades interesantes pero que resultaban ajenas a los estudiantes por presentar realidades muy distantes o manejar un nivel de competencia diferente al que buscaban. La adopción de materiales aparece más frecuentemente en docentes noveles que requieren en sus primeros años de ejercicio de la profesión una estructura para sostener sus prácticas. Sin embargo, a lo largo de su experiencia en las aulas, van progresivamente manejando con mayor autonomía el

material. Un ejemplo claro es el de los libros de texto entregados gratuitamente en el marco de las políticas educativas de distribución. Los docentes entrevistados los consideraban demasiado complejos para los niños, o demasiado extensos, o que sus lecturas eran muy aburridas y poco atrapantes para los estudiantes y en muchos casos no eran utilizados a no ser que el directivo así lo exigiera. En estos casos, incluso docentes noveles, complementaban el material con otras lecturas, audiolibros o videos que consideraban más adecuados. Los docentes explicaban que tomaban la propuesta del manual y le agregaban su impronta. Lo mismo sucedía con actividades descargadas de internet, a las cuales los docentes le cambiaban siempre algo, una letra, un dibujo, etc. de acuerdo con la necesidad. El hecho de darle diversos usos a un mismo material ya delata que no se desprofesionaliza quien toma decisiones respecto a aquel.

Por otra parte, encontramos en muchas ocasiones la acción de **crear**. Cuando ya no era posible la adaptación del material, los docentes lo modificaban, pero aun así quizás no resultaba útil para los objetivos de aprendizaje que se planteaban, en cuyo caso decidían directamente crearlo. La generación o elaboración de los materiales educativos está estrechamente relacionada al desarrollo y autonomía profesional. Sin embargo, lo cierto es que, de acuerdo con la información recabada en el campo mediante las entrevistas a docentes, se ha detectado muy poca elaboración del propio material en circunstancias escolares normales. De hecho, la imposibilidad de generar el material de autor es nombrada por casi todos los docentes entrevistados, no porque no lo necesiten o quieran concretarlo sino porque les resulta físicamente imposible. Por este motivo la pandemia ha sido devastadora para ellos, ya que las circunstancias obligaban a producir algunos de los materiales indefectiblemente, sobre todo en formato video que lleva mucho tiempo de filmación y edición. Más allá de la multiplicidad de factores que impactaron en la vida de todo aquel que la atravesó, en el caso particular del docente la elaboración de videos y la participación de clases virtuales, de acuerdo con lo narrado por los entrevistados, avanzó sobre su vida personal. Lo cierto también es que la poca tradición en la elaboración de materiales por parte de los docentes en nuestras aulas no colaboró con la resolución de la problemática. Los docentes afirmaban que los niños pedían los videos filmados por ellos, y que a pesar de que tenían la opción de enviar materiales prearmados por docentes de otras partes del país o del mundo (en general de México y España, muy bien editados y con contenidos pertinentes), optaban por hacerlos en forma casera, en donde pudieran observar su rostro y escuchar su voz. La mayor parte de los

docentes se encontraba en la misma situación frente a la búsqueda de videos: resultaban o muy cortos, o demasiado largos, o demasiado básicos o muy profundos. Quizás los que se adecuaban al contenido tenían un léxico ajeno a la cultura de los niños. Sea cual fuere el impedimento, el docente optaba por grabar sus propios videos ya que lo que demoraba en encontrarlo - si lo lograba -, era motivo suficiente para invertir tiempo en producir su propio material. Fue así como muchos docentes invirtieron en cámaras para la computadora, micrófonos especiales, aros de luz, sostenes para el celular y demás objetos que les permitieron mejorar sus materiales educativos digitales. Asimismo, muchos aprendieron informalmente mediante tutoriales la elaboración y edición de videos caseros y reconocieron haberse capacitado en forma autodidacta con una velocidad sorprendente gracias a este tipo de recurso disponible en varias redes sociales.

Finalmente, una habilidad fundamental que se dejó entrever en las entrevistas fue la de **curar contenidos**. Durante las clases virtuales que tuvieron lugar en 2020 por la suspensión de clases presenciales, la sociedad cuestionó la labor de los docentes y de la escuela misma. ¿Tenía sentido ir a la escuela si podíamos seguir haciendo lo mismo desde casa? ¿En qué cambiaba asistir a la escuela a nivel de conocimientos, más allá de la socialización entre pares? La sociedad comenzó a preguntarse quién era un buen docente, qué se enseñaba en la escuela, cómo se acercaban esos saberes a los estudiantes. En estas circunstancias el rol del docente tenía que ser resignificado, recontextualizado. ¿Qué sentido tenía su trabajo si quien disponía de conectividad podía acceder a todos los recursos que quisiera sin su mediación? Se popularizaron las clases en línea, se liberaron reservorios de materiales digitales, circularon por las redes libros electrónicos, se multiplicaron los canales de *YouTube* de docentes compartiendo sus contenidos y se televisaron clases. Frente al océano de materiales educativos disponibles, los profesionales desarrollaron habilidades para detectar y curar contenidos. La metáfora del curador, proveniente del ámbito de las artes plásticas, se refiere a la acción de seleccionar y almacenar una colección de contenidos. Esta habilidad habla de la labor fundamental del docente de recopilar materiales educativos, pero no como lo haría un coleccionista por el solo hecho de reunirlos (para eso están los reservorios digitales), sino con criterios elaborados a partir de sus saberes, de su experiencia, de sus prácticas, del conocimiento de los estudiantes y del contexto. Así, en su labor de “curadores” los docentes se dedican a organizar la gran dispersión de información ya que son expertos en dar sentido y en comunicarlo.

¿En qué consiste entonces el uso de los materiales educativos? ¿En buscarlos, seleccionarlos, adaptarlos, generarlos? Abandonemos las falsas promesas del material innovador y atractivo que se considera omnipotente por el solo hecho de ser digital y que en verdad sigue atravesado por modelos centrados en la pasividad del estudiante. Dejemos a un lado el atractivo y entretenido “show educativo” que responsabiliza al docente de un rol que no le pertenece. El desarrollo del capital profesional exige un cambio en el uso de los materiales educativos sustentado en un paradigma de enseñanza que abandone la preocupación por mantener a los estudiantes entretenidos y se vuelque a una verdadera búsqueda de sentidos en las materialidades del aula.



Universidad de
San Andrés

ANEXO I

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTES

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA CON MATERIALES EDUCATIVOS

1. ¿Cómo describirías en términos generales tu labor como docente durante 2020?
¿En qué consistía tu tarea?
2. ¿Cómo preparabas tus clases en 2020? ¿Podrías describirme un "paso a paso" de cómo preparabas tus clases?
3. En lo que respecta al diseño de tus clases durante 2020, ¿preparabas de la misma manera que con anterioridad las clases o ejecutaste alguna estrategia diferente?
4. ¿Qué materiales educativos usaste durante 2020? ¿Podrías poner algún ejemplo de material educativo que elegiste y contarme en qué área y de qué modo lo ocupaste?
5. Los materiales educativos que usaste en 2020, ¿son los mismos que utilizaste en 2019? ¿Pudiste reutilizar materiales anteriores? ¿De qué manera manejaste la virtualidad para posibilitar su uso? ¿Resultaron apropiados estos materiales educativos?

ACCESO, SELECCIÓN Y USO DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

6. ¿Qué debería tener un material para que sea adecuado desde tu punto de vista? Describe, si recordás, alguna experiencia en la cual el material que usaste resultó como querías o incluso superó tus expectativas.
7. ¿Alguna vez resultó al contrario? Es decir, alguna vez en la que pensaste que determinado material educativo sería adecuado y no lo fue.
8. ¿A dónde buscabas tus materiales en 2020?
9. ¿En los años anteriores buscabas en las mismas fuentes de materiales educativos?
10. ¿Cómo llegabas a acceder a estos materiales durante la pandemia? ¿Qué dificultades encontraste para acceder o seleccionar un material para tu clase? Ejemplos concretos, ¿recordás? ¿Siempre fue así, siempre existió esta complejidad o anteriormente el acceso tenía más posibilidades?

11. Si encontrás un material interesante, ¿qué hacés con él? ¿cómo lo preparás para ofrecércelo a un alumno?

12. ¿Cómo identificás que un material es apropiado o no para tus clases?

13. ¿Observaste durante la pandemia que algún material educativo fuera privilegiado por sobre los otros? ¿Cómo era utilizado?

LA LENGUA COMO DISCIPLINA ESCOLAR Y LOS MATERIALES EDUCATIVOS

14. En particular en el área de Lengua, si es que está a cargo tuyo: ¿de qué modo utilizás los materiales educativos en función de los contenidos disciplinares?

15. ¿Has podido observar algún cambio de enfoque pedagógico en los materiales educativos de antes y durante la pandemia?

SABERES DOCENTES Y MATERIALES EDUCATIVOS

16. ¿Quién te enseñó o enseña a buscar y utilizar materiales para el diseño de las clases? ¿De qué manera, dónde, cuándo o con quién aprendiste a buscar, seleccionar y usar materiales educativos?

17. A lo largo de tu trayectoria docente, ¿reconocés haber cambiado tu forma de usar los materiales o siempre lo hiciste de la misma manera?

18. ¿Impactan de alguna manera otros docentes, tus directivos o lo institucional en la selección de materiales que hacés?

19. ¿Recibiste algún tipo de acompañamiento especial en el acceso, selección y uso de los materiales educativos en la pandemia? Con respecto a esto: ¿qué sucedía antes y qué sucede ahora? ¿Recibís acompañamiento de otros docentes o directivos para seleccionar tu material?

HACIA UNA DEFINICIÓN MATERIALES EDUCATIVOS

20. ¿Qué es un material educativo para vos? ¿Cómo lo definirías?

21. ¿Qué finalidad tiene en el nivel primario y específicamente en el área de Lengua?
22. ¿Quién o quiénes lo producen?



Universidad de
San Andrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, J. I. y Bautista Vallejo, J. M. (2002). “Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación”, en *Aula Abierta*. 80, pp. 139–152.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Gallego, A; Ríos Beltrán, R. y Martínez Velasco, M. A. (2020). “Cultura, saberes y disciplinas escolares en Iberoamérica”, en *Educacao Temática Digital*. 22, 4, pp.787-792.
- Álvarez Marinelli, H.; Arias Ortiz, E.; Bergamaschi, A.; López Sánchez, A.; Noli, A. Ortiz Guerrero, M.; Pérez-Alfaro, M.; Rieble-Aubourg, S.; Rivera, M. C.; Scannone, R.; Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el Covid-19*, Washington DC, BID.
- Alzate Piedrahíta, M. V.; Gómez, M. C. A.; Mendoza, M. Á. G.; Loaiza, F. R., y Gallón, H. (2005). “Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar” en *Revista iberoamericana de educación*, 37, 3.
- Apple, M. (1993). “El libro de texto y la política cultural” en *Revista de educación*, 301, pp. 109-126.
- Área Moreira, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai Ediciones.
- Área Moreira, M. (2007). “De la escuela de la cultura impresa a la escuela de la cultura digital” en *Aula de innovación educativa*, 165, pp. 15-20.
- Área Moreira, M. (2009). “Introducción a la Tecnología Educativa”. Consultado el día 1 de febrero de 2021 desde <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Área Moreira, M. (2017). “La metamorfosis digital del material didáctico después del paréntesis Gutenberg”, en *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16, 2, pp. 13-28.
- Área Moreira, M. (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. Universidad de La Laguna. EDULLAB. CRIE. STELLAE.
- Arenas, C., Pulido, M., Cepeda, A., y Acosta, W. (2019). “El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas de los docentes” en <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/224> consultado el 1 de junio de 2020.
- Arias, M. E.; Botta, M.; Campetella, D.; Carrasco, M. L.; Carriego, C.; Lenzi, A.; Narodowski, M.; Pereiro, E. y Romero, G. (2020). “Once tesis urgentes para una y

pedagogía contra el aislamiento”. Consultado el día 1 de marzo de 2021 desde <https://panorama.oei.org.ar/once-tesis-urgentes-para-una-pedagogia-del-contra-aislamiento/>

Artopoulos, A. (2013). “El docente traductor: claves para la integración de tecnología en la escuela”, en *Revista Linhas*, 14, 27, jul-dic, pp. 59-82.

Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?, en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11, 17, pp. 1-11.

Augustowky, G. (2010). Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. Documento de Trabajo N°37. Universidad de San Andrés.

Baquero, R. (2009). “Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9.

Bertoni, M. J. (2020). “¿Seremos capaces de construir una “nueva normalidad” educativa?”, en *Propuesta Educativa*, 29, 54, pp. 31 a 41.

Borries, B. von, Körber, A. and Meyer-Hamme, J. (2006). “Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 5, pp. 3–19.

Braga Blanco, G. and Belver Domínguez, J. L. (2014). “El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación”, en *Revista Complutense de Educación*. 27(1), pp. 199–218.

Brailovsky, D (2010). “Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos”, Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés, Argentina.

Braslavsky, B. (2000). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina: ¿cómo se enseñó a leer? (desde 1810 hasta 1930)” en *Actas del I Congreso Internacional de Educación “Educación, crisis y utopías”*.

Brito, A. y Finocchio, S. (2019). “Clase 5. Los saberes en la conformación del currículum: una construcción cultural”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Bruillard, E. (2019). “Understanding teacher activity with educational resources. Selection, creation, modification, use, discussion and sharing” en *IARTEM 1991-2016 25 years developing textbook and educational media research*.

Bulletti, S. (2019). Apropiações docentes de materiais de divulgação histórica de Canal Encontro. Tesis de Maestría en Historia contemporánea. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.

Burbules, N., y Callister, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España, Granica.

- Calcina Tito, L. M. (2018). Materiales educativos durante el desarrollo de sesiones de aprendizaje en matemática en la IEP 70032-Puno, Trabajo Académico de Especialización. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.
- Cantarero Server, J. E. (1997). “Los nuevos libros texto: el currículum real de la Reforma”, en *Investigación en la Escuela*, 31, pp. 73–87.
- Cantarero Server, J. E. (2017). *Materiales curriculares y descualificación docente: análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado*. Tesis de Doctorado. Universidad de Valencia, España.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D’Alessandre, V., Torre, E. y Ollivier, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Carnevale, G. (2020). La historia como disciplina escolar en la cultura digital: entre enciclopedias de papel y digitales. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Carretero, M. (2013). Diploma Superior en Ciencias Sociales con orientación en Constructivismo y Educación. Clase 1, Módulo 1. FLACSO. Cohorte 20.
- Carrión, L. (2019). “Un nuevo canon cultural en diez objetos” disponible en <https://www.nytimes.com/es/2019/12/01/espanol/opinion/un-nuevo-canon-cultural-en-diez-objetos.html>
- Castro Rodríguez, M. M., Calvo, A. D. C., y Rivero, V. M. H. (2017). “Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria” en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 16, 2, pp. 49-62.
- Cepeda Romero, O., Gallardo Fernández, I. M. y Rodríguez Rodríguez, J. (2017). “La evaluación de los materiales didácticos digitales”, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 16, 2.
- Chartier, A. M. (2000). “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formacao”. *Educacao e Pesquisa*, 26, 1, pp. 157-167.
- Chartier, A. M. (2020). “Las disciplinas escolares: entre clasificación de las ciencias y la jerarquía de los saberes”, en *ETD Educación Temática Digital*, 22, 4, pp. 812-819.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000). “Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia”, en *Infancia y Aprendizaje*, 23:89, pp. 11-24
- Chervel, A. (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111.
- Cobo, C. (2013). “Exploration of Open Educational Resources in Non-English Speaking Communities”, en *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14, 2, pp. 106–128.
- Contreras-González, Luis & Vilella, José. (2005). “La selección y uso de libros de texto: un desafío para el profesional de la enseñanza de la matemática” en *La Gaceta de la RSME*. 8, pp. 419-433.

Cuadrado Portillo, R. (2020). “Mi superhéroe Kogui y mi bailarín palenquero: el teatro de títeres como una herramienta lúdico-pedagógica para fortalecer la oralidad en estudiantes de tercero de primaria” Montevideo: Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México, Universidad.

De Paula Gregorio Razzini, M. (2009). “Clase 4: El estudio de las disciplinas escolares como campo de investigación en el marco de la cultura escolar”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Del Cioppo, G. (2020). “El dispositivo de análisis virtual: de lo previsible e inevitable a lo pertinente y específico”, en *Actas del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA.

Díaz Barriga, A. (2020). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 19-29.

Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. México: Fondo de Cultura Económica.

Drew Polly (2017). “Elementary school teachers’ uses of mathematics curricular resources”, en *Journal of Curriculum Studies*, 49,2, pp. 132-148.

Dussel, I. (2019). “La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico” en *Educación en Revista*, 35, pp. 13-29.

Dussel, I. (2020). *Pedagogía en pantuflas*. Conversatorio virtual en <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&list=PLktJqQI73wsg1wRTpTtEpEawvRnHoYWm5&index=25>

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Eco, U. (14 de agosto de 2004). “El libro de texto como maestro”, *El Mundo*. Consultado el 6 de junio de 2020 desde https://www.almendron.com/politica/pdf/2004/spain/spain_0993.pdf

Escolano Benito, A. (1993-94). “La arquitectura como programa: espacio-escuela y currículum” en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria Salamanca*, 12-13, pp. 97-121.

Escudero Muñoz, J. M. (1983). “La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales”. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 1.

Feldman, D. (2004). "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar", en *Educação & Sociedade*, 25, pp. 75-101.

Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2016). "Las políticas públicas de provisión de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional" en *Serie Apuntes de Investigación*, N° 8. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, S. (2009). "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)", en *Propuesta Educativa*, 31, pp. 41-53.

Gómez Mendoza, M. Á., Alzate Piedrahíta, M. V., Arbeláez Gómez, M. C., Romero Loaiza, F. y Gallón, H. (2005). "Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, pp. 83-102.

González, M. P. (2017). "Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular", en *Diálogo andino*, 53, pp. 45-57.

González, M. P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: UNGS.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid, Morata.

Hupert, P. e Ingrassia, F. (2014). "¿Contactos sin vínculos? Un bosquejo de vincularidad fluida" en Altobelli, H.; Farneda, P. y Grandal, L. (comp.) *Entreveros y afinidades. Clínica psicoanalítica, ética y nuevos dispositivos*. Buenos Aires: Editorial Fundación La Hendija.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Julia, D. (2001). "A cultura escolar como objeto histórico", en *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-43.

Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura" en *Revista mexicana de investigación educativa*, 8, 17, pp. 37-66.

Knudsen, S. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: estado del conocimiento 2000-2011, REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 6 (2), 1-17.

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

- Leana, C. (2011). “The Missing Link in School Reform”. *Stanford Social Innovation Review*.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* México: Fondo de Cultura Económica.
- López Hernández, A. (2007). “Libros de texto y profesionalidad docente”, en *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (6), p. 14.
- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). “El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta.”, en Gimeno Sacristán, J. (ed.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata, pp. 246–268.
- Masschelein, J. y Simons, N. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona, Graó.
- Méndez Garrido, J. M. (2001). “Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares”, en *Agora digital*. 2.
- Meo, A. I. y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.
- Mihal, I., Paparella, C. y Cardini, A. (2020). *Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina*. Documento de Trabajo N°191. Buenos Aires: CIPPEC.
- Monedero Moya, J. J. (1999). “Uso y evaluación de materiales educativos durante el desarrollo del currículum: ¿qué hacen los profesores? ¿qué pueden hacer?”, en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 12, pp. 55–64.
- Monereo Font, C. (2010). “¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”, en *Revista de Educación*. 352, pp. 583–597.
- Najmanovich, D. (2019). “Complejidades del saber” en *Noveduc*, pp. 93-96.
- Odetti, V. (2013). “Curaduría de contenidos: límite y posibilidades de la metáfora para pensar materiales didácticos hipermediales en la educación superior en línea”, en I Jornadas Nacionales y III de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limite-posibilidades-metafora-para-pensar-materiale>
- Oliveira, J., Camacho, M. y Gisbert, M. (2014). “Exploring Student and Teacher Perception of E-textbooks in a Primary School”, en *Comunicar*, XXI, 42, pp. 87-95.
- Oteiza Aldasoro, R. (1998). “Materiales curriculares y formación del profesorado: datos de una experiencia en educación infantil”, en *Revista de Psicodidáctica*. 5, pp. 171–188.

Oviedo Montaña, M. (2020). “Las plataformas educativas en la pandemia ¿solución o reproducción de las desigualdades?”, en *TRAMANDO REVISTA*, consulta 1 de marzo de 2021 desde <https://www.tramared.com/revista/items/show/62> .

Palamidessi, M. (2006). “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”, en Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI

Parcerisa Aran, A. (2001). “¿ Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso” en *Kikiriki*. Cooperación educativa, 61, pp. 44-49.

Parcerisa Aran, A. (2007). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó.

Prats I Fernández, M. A. y Ojando Pons, E. S. (2015). “¿Pueden las TIC mejorar los resultados académicos? Diseños formativos y didácticos con soporte TIC que mejoran los aprendizajes: el caso de los contenidos digitales de ortografía de Digital-Text”, en *Educatio Siglo XXI*, 33, 3, pp. 85-102.

Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, OECD.

Ríos Beltrán, R.; Zuluaga Garcés, O. L. y Martínez Velasco, M. A. (2020). “¿Historia epistemológica de la ciencia o historia de la enseñanza de los saberes y las disciplinas escolares? Una lectura desde el saber pedagógico”, en *Educação Temática Digital*, 22, pp. 856-872.

Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas: Un libro para cambiar la educación*. Buenos Aires: Debate.

Rivas, A. (2020a). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en pandemia?* Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.

Rivas, A. (2020b). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en pandemia?* https://www.youtube.com/watch?v=b6lnSWt_XX8&list=PLktJqQI73wsg1wRTpTtEpEawvRnHoYWm5&index=24

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Barcelona: Paidós.

Rodrigo Segura, F., y Ballester Roca, J. (2020). “Un proyecto integrado para la formación de los futuros maestros: elaboración de páginas web para la enseñanza de la literatura en educación infantil y primaria” en *Educatio Siglo XXI*, 38, pp. 161-182.

Rodríguez Rodríguez, J. y Martínez Bonafé, J. (2016). “Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital”, en *Cadernos CEDES*, 36, 100, pp. 319-336.

Rodríguez Rodríguez, J., López Gómez, S., Suelves, D. M. y Castro Rodríguez, M. Mo. (2020). "Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español", en *Práxis Educativa*, 15.

Rodríguez, J. R., y Mesa, M. L. M. (2012). "The opinion of primary-school teachers regarding textbooks and printed curricular materials developed to support their teaching activities" en *Educational Media International*, 49, 2, pp. 123-137.

Romero, N. (2011). "Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires", Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés, Argentina.

Romero, N. (2016). "Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar. Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires". Tesis de Doctorado. FLACSO, Argentina.

Romero, R., Ríos, A. y Román, P. (2018). "YouTube: evaluación de un catálogo social de vídeos didácticos de matemáticas de calidad", en *Prisma Social*, 18.

Sacristán, J. G. (2002). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.

San Nicolás, M. B. y Bethencourt, A. (2019). "Visiones del profesorado de educación primaria sobre la creación y uso de materiales didácticos digitales en las aulas", en *KREIDOCREA*, 8, 2, pp. 103-114.

Sansone Bettella, M (2018). "Descajanegrizar la escuela a partir de las TIC: nuevos ensambles escolares. Un estudio de casos.", Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés, Argentina.

Santa Cruz, E. (2008). "¿Qué es un títere? Consultado el 22 de abril de 2021 desde <http://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/content/download/148651/729029/file/#:~:text=Por%20lo%20tanto%2C%20el%20t%2C%20ADtere,su%20utilizaci%20B3n%2C%20un%20Objeto%20intermediario>

Santos Guerra, M. Á. (2001). "Dinámicas de construcción de proyectos de centro y desarrollo profesional del profesorado", en Ediciones, H. S. (ed.) *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*, pp. 131–150.

Santos Guerra, M. A. (1993). *Espacios escolares*. Cuadernos de pedagogía, 217, p. 55-59.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Buenos Aires: Paidós.

Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.

Soto Rosales, A. y Travé González, G. (2018). "Las representaciones prácticas docentes acerca de los materiales curriculares. Cambios y permanencias", en *Universitas Psychologica*, 17, 5, pp. 1-11.

- Tenti Fanfani, E. (2013). "Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación", en Poggi, M (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Terhart, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?" en *Revista de Educación*, 284, pp. 133-157.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2020). "Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades", en *RevCom*, 11.
- Torralba, G. (2018). "Teachers-to-be become *booktubers*: A Reading Promotion Practice in the Primary Education Degree" en *Lenguaje y textos*, 47, 13-23.
- Travé González, G. y Pozuelos Estrada, F. J. (2008). "Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación", en *Investigación en la escuela*. 65, pp. 3-10.
- Tuñón, I., y Poy, S. (2020). La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina, 1ra ed. Buenos Aires: Educa, 2020.
- UNICEF (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. UNICEF Argentina: Agosto, 2020. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2020-08/EncuestaCOVID_segunda%20ola_vf_esp.pdf
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Vargas Pellicer, J. M. (2020). "Una reflexión sobre la escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, pp.195-216.
- Veiga-Neto, A. (2000). "Espacios que producen" en Gvirtz, S. Textos para repensar el día a día escolar. Buenos Aires, Santillana.
- Vezub, L. (2019). "Análisis Comparativos de Políticas de Educación. Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13países". SITEAL.
- Vezub, L. F. (2013). "Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores" en *Páginas de Educación*, 6, 1, pp. 97-124.

Vidal, D. G. (2007). “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio” en *Propuesta Educativa*, 28, 2, pp. 28-37.

Vidal, D. G. (2008). “Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura”. FLACSO Virtual, Diplomatura en prácticas escolares y currículum en context.

Villella, J. y Contreras González, L. C. (2005). “La selección y uso de los libros de texto: un desafío para el profesional de la enseñanza de la matemática”, en *La Gaceta de la RSME*, 8, 2, pp. 419-433.

Villella, J., & González, L. C. C. (2005). “La selección y uso de libros de texto: un desafío para el profesional de la enseñanza de la matemática” en *La Gaceta de la RSME*, 8, pp. 419-433.

Viñao Frago, A. (2006). “La historia de las disciplinas escolares”, en *Historia de la Educación*, 25, pp. 243-269.

Viñao Frago, A. (2008). "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", en *Revista História da Educação*, 12, 25, pp.9-54.

Weber, V. (2019). “Mediaciones de la enseñanza”, Curso “Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza” en FLACSO Virtual. Consultado el día 24 de abril de 2019.

Weiss, E., Block Sevilla, D. Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). “La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias. Una mirada a la práctica docente”, en *RMIE*, 24, 81, pp.349 – 374.

NOTICIAS DE PERIÓDICOS

“El error ortográfico que pasó desapercibido en un programa educativo de la TV Pública” (2020, Abril 2), *La Nación, Sociedad*. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-error-ortografico-paso-desapercibido-programa-educativo-nid2350179/>

“La TV Pública suma errores en su programa educativo: una docente hizo multiplicaciones con resultados equivocados” (2020, 20 Junio), *La Nación, Espectáculos*. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/la-tv-publica-suma-errores-su-programa-nid2383110/>

“Un sector de los docentes autoconvocados sigue con el paro” (2020, 10; Marzo), *El Tribuno*. Disponible en <https://www.tribuno.com/salta/nota/2020-3-10-0-0-0-un-sector-de-los-docentes-autoconvocados-sigue-con-el-paro>

DOCUMENTOS

Boletín Oficial de la República Argentina. Decreto 297/2020: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Consejo Federal de Educación (2000) Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 – 2021 disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_anexo_i_if-2020-57799111-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2do. Ciclo. <https://www.educ.ar/recursos/132576/nap-educacion-primaria-segundo-ciclo>

Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N°367/2020: Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 – 2021 (2020)

Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N°367/2020: Marco federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020 – 2021.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Seguimos Educando

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Tecnología (2020). Salta Aprende

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Tecnología. Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente, *Orientaciones Generales para el acompañamiento educativo a docentes, familias y estudiantes*. (2020), Salta.

Ministerio de Educación y Deportes. SICE (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa), *Las políticas públicas de provision de libros a escuelas y estudiantes. Tendencias y debates en el contexto regional*. (2016).

Secretaría de Planeamiento Educativo. Resolución SPE N°018/20: Orientaciones Curriculares para intensificar la Enseñanza en tiempos de Continuidad Pedagógica (2020).

San Andrés