

(Re)configuraciones del trabajo docente a partir de la pandemia. *Estudio exploratorio de la cultura profesional en la provincia de Santa Cruz.*

Valeria Bedacarratx (CONICET-CIT SC; UNPA-UASJ) ybedacarratx@conicet.gov.ar

Soledad Santi (UNPA-UASJ) sole_santi@hotmail.com

Mariela Serón (UNPA-UACO) marielaseron17@yahoo.com.ar

Resumen

La comunicación aquí presentada expone parte del trabajo producido en el Proyecto de investigación "Formación y trabajo docente en la provincia de Santa Cruz. Reconfiguraciones de la cultura profesional a partir de la pandemia Covid-19", que aborda el objeto de estudio desde una perspectiva psicosocial, indagando cómo la pandemia cuestionó las normas y prácticas previas en el ámbito escolar. El estudio se enfoca en comprender cómo la pandemia ha afectado las concepciones, prácticas y relaciones en el quehacer docente, considerando el contexto socioeconómico, las condiciones laborales y las dinámicas institucionales en una región geográficamente aislada y dispersa.

Focalizando la mirada en las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en el ámbito de las escuelas de nivel primario de la región, el objetivo de esta presentación es socializar los hallazgos correspondientes a la primera etapa de desarrollo del mencionado proyecto (aún en curso), analizando a la pandemia como un "incidente crítico", una situación que trastorna y desestabiliza, alterando las condiciones habituales de la labor docente.

La sistematización presentada da cuenta de cambios en la organización del trabajo, las relaciones profesionales y personales, así como en las percepciones y vivencias subjetivas en el ejercicio profesional durante la pandemia, dando lugar a la pregunta relativa a cuáles de esos cambios han permanecido y/o reconfigurado el hacer profesional con el regreso a la presencialidad.

Palabras clave: cultura profesional - trabajo docente - pandemia

Contextualización teórico-metodológica

El Proyecto de Investigación “Formación y trabajo docente en la provincia de Santa Cruz. Reconfiguraciones de la cultura profesional a partir de la pandemia Covid-19” (PI 29/D105-UNPA), propone la indagación de algunas preguntas relativas al campo profesional de la docencia, emergidas en el marco de la situación socio-sanitaria demarcada por la pandemia Covid-19 y por las políticas de cuidado implementadas como consecuencia de ella.

Se trata de un estudio exploratorio focalizado en las Zonas Norte y Centro de la provincia de Santa Cruz, que busca contribuir a una caracterización del impacto de la mencionada coyuntura en el hacer pedagógico, al tiempo que aportar a la comprensión de las prácticas, imaginarios, significados y sentidos constitutivos de la cultura profesional docente antes, durante y después de la pandemia.

El campo problemático de la investigación objeto de esta presentación gira en torno al interrogante respecto a qué ha revelado la pandemia acerca de la cultura profesional docente: partimos de entender que el trastocamiento pandémico se constituye en un analizador social (Lourau, 1970), por su capacidad de poner en interrogación y cuestionamiento las regulaciones de la vida social y educativa en su historicidad, produciendo un efecto de deslinde entre “lo natural” y “lo normal” (Payá, 2005). En ese sentido, el proyecto de investigación se entrama con el interés por registrar: ¿qué posibles instituidos, significados, pautas y normas de regulación del comportamiento y de la vida profesional -que parecían “naturales”- han entrado –si es que lo han hecho- en crisis? ¿Qué nuevos y no tan nuevos instituyentes pugnan por imponerse e instalar nuevas formas de habitar el mundo de la profesión docente?

El diseño de la investigación se enmarca en una línea metodológica cualitativa y se sustenta en una perspectiva psicosocial que parte de entender que entre el orden socio-histórico y la subjetividad -que intervienen en los fenómenos en estudio- existe una relación dialéctica y fundante en la que es preciso focalizar el análisis social (Bedacarratx, 2020). Con base en esta perspectiva, entendemos que la cultura profesional se configura y desarrolla en función de un conjunto de elementos tales como: la concepción que se tiene respecto a su función; la formación que es requerida para el desarrollo de esta; las condiciones sociales en las que se despliega su hacer; las características del marco organizativo en que se desarrolla (Moreno Olivo, 2002: 28).

Sostenemos con Tardif (2004) que la especificidad de la práctica docente debe buscarse en esa cultura profesional, compuesta por las prácticas, normas, pautas de comportamiento, rituales,

valores, motivaciones y costumbres propias de una profesión en un contexto y un tiempo determinado (Santos Guerra, 1995; Pérez Gómez, 2019). Partimos de conceptualizar al trabajo docente como un trabajo sobre otros (Dubet, 2010), situado y regulado institucionalmente, que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones y cuya especificidad -en el contexto escolar- radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados.

Se trata de un trabajo que se despliega en instituciones de existencia (Enriquez, 2002) cuyas características es preciso atender: definidas por oposición a las instituciones de producción material, en ellas “se reproducen las fuerzas vivas de la sociedad en su condición humana. En cuya urdimbre se constituye el individuo como sujeto: sujeto epistémico, sujeto social, sujeto de cultura y sujeto psíquico; y en cuyo seno se despliegan procesos fundamentales en la formación del lazo social, de la alteridad y la acción común (...). El trabajo en estas instituciones es ‘trabajo inmaterial’, producción, reproducción y transmisión de símbolos. Se ofrecen como productoras de subjetividad. Sujetos que producen sujetos. De estas características se desprende la fuerte pregnancia de la subjetividad e intersubjetividad de las relaciones y vínculos en los funcionamientos institucionales y como componentes insoslayables para que las tareas primarias de las mismas puedan tener lugar y desarrollarse” (Garay, 2010: 6-7).

Esta referencia resalta: por un lado, el hecho de que la actividad profesional tiene lugar en un mundo socio-profesional y, en este sentido, las relaciones sociales en el trabajo (con colegas, directivos, padres, supervisores, etc.: esto es aquellas que están por fuera de la relación pedagógica con los alumnos) constituyen una dimensión central que se debe tener en cuenta; por otro, que el trabajo docente concierne al sujeto en su totalidad e implica una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional en las que está involucrado y las circunstancias de su vida personal. De este modo, la pertenencia al mundo laboral genera una dinámica interna, un movimiento, y quien la atraviesa se moviliza en un doble sentido: su identidad profesional es producida por la práctica y, al mismo tiempo, la práctica profesional es una movilización de su identidad (Beillerot, 1999): cuando un sujeto se moviliza, pone en circulación una energía, reúne sus fuerzas y hace uso de sí como recurso (Souto, 2016). De este modo, el sujeto docente es “el” instrumento de su propio trabajo.

Contextualización territorial

La indagación se sitúa en un territorio extenso y periférico, geográficamente aislado y alejado de los principales centros urbanos del país, con una población dispersamente distribuida, de composición aluvional y fluctuaciones migratorias constantes. Su sistema educativo, es predominantemente de gestión pública (atiende al 85% de la matrícula) y con fuerte concentración en la educación primaria (y un notorio desgranamiento en la transición entre nivel primario y secundario) (Juarros, 2013).

La Provincia de Santa Cruz cuenta con un total de 333.473 habitantes en una superficie de 243.945 km². Se trata de la segunda provincia de mayor extensión (luego de Buenos Aires) de la Argentina y la de menor densidad poblacional (1,37 habitante por km²) (INDEC, 2023), una población distribuida en quince municipios ubicados en los extremos norte y sur, sobre la costa y el oeste, con un centro prácticamente vacío y a una distancia promedio de 2.300 km de distancia de los grandes conglomerados y centros urbanos del país.

La aproximación aquí propuesta refiere a material empírico recabado en dos de las cuatro localidades que conforman la denominada Zona Centro de la Provincia y dos de las seis localidades de la Zona Norte. En estas regiones se registra una alta demanda de docentes que hace que los graduados de los profesorado de las universidades e Institutos de Educación Superior ingresen al ámbito laboral de la docencia ni bien se reciben o incluso antes de obtener la titulación. Entre los factores que inciden directamente en esta circunstancia, interesa mencionar algunos, que proponemos a modo de hipótesis conjetural en el estudio del trabajo y la cultura profesional docente:

- las condiciones socio-laborales adversas, signadas por el desprestigio, la depreciación salarial, los escasos márgenes de autonomía institucional-profesional en el desempeño de la función docente;
- [en contraposición a] las altas expectativas y exigencias demandadas en el cumplimiento de la función;
- [con] la consecuente creciente “fuga” de docentes a otros campos laborales mejor remunerados y considerados menos desgastantes;
- las características del sistema jubilatorio provincial que regula y habilita un retiro temprano (en relación al sistema previsional nacional), con independencia de la edad de retiro;

- las constantes fluctuaciones migratorias propias de un territorio alejado de los grandes centros urbanos, con una población “dispersa” y de baja densidad.

Entendemos que las mencionadas particularidades, sumadas, entre otras, a la dificultad por la cobertura de cargos docentes, a la historia de la formación docente universitaria en la provincia, a la sostenida conflictiva relación entre el gremio docente y el gobierno provincial (objetivada en cíclicas y prolongadas medidas de fuerza en reclamo por la mejora en las condiciones laborales y salariales), son elementos que han de incidir de manera idiosincrática en la configuración de la cultura profesional y el trabajo docente.

Como desarrollaremos en los apartados subsiguientes, las docentes entrevistadas en el marco de la investigación desarrollada, narraron sobre el impacto de la pandemia en algunos aspectos particulares y estructurantes del mundo profesional, como: la organización del hacer profesional (condiciones materiales y simbólicas), la trama vincular del hacer profesional (colegas y destinatarios), el contexto socio-institucional, las concepciones, percepciones, valoraciones del hacer profesional y las vivencias subjetivas en el desempeño de la profesión.

Acerca de la pandemia como incidente crítico

La pandemia como situación de contingencia, impuso escenarios problemáticos, disruptivos y desestabilizantes. Varias indagaciones señalan que la pandemia ha sido el incidente crítico más grande del presente siglo (Monereo, 2021). En este sentido, la noción de incidente crítico, ofrece a los intereses de este trabajo, herramientas para comprender y analizar, los cambios y matices que operaron en los modos habituales del hacer profesional docente:

“Un incidente es un evento o suceso que, aun cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes (sean éstos positivos o negativos), constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto” (Monereo, y Monte, 2011).

En las últimas décadas diversas áreas de conocimiento como la psicología, medicina, las fuerzas militares, la ingeniería y la educación, incluyeron en el marco de sus investigaciones científicas el concepto de incidente crítico (en adelante IC). En la definición clásica de (Flanagan, 1954) los incidentes críticos se caracterizan como aquellos sucesos de la práctica profesional que causan perplejidad, generan dudas, producen sorpresa o inquietan y molestan por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados.

Por otra parte, Everly y Mitchell (1999) refieren a que un IC es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional. Por lo tanto, para recobrar el control de la situación se necesita de cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos.

Resulta válido señalar la polisemia de IC, por ejemplo, en las producciones de Tripp (1993), el foco está puesto en la técnica de análisis de incidentes críticos, en tanto que, Woods (1997) define a los incidentes críticos en el profesorado como episodios imprevistos, que no pueden ser anticipados por el profesional, causándole una gran impresión.

Entramado con estos aportes, Anijovich y Cappelletti (2018) sostienen que lo crítico del incidente está dado por la interpretación del significado que un hecho tiene. Del análisis efectuado hasta el momento sobre las entrevistas, se reconocieron dos cuestiones nodales: “una secuencia de acontecimientos y una valoración implícita de los acontecimientos relatados” (Edelstein, 2011, p.101) en los cuales se encuentra que la pandemia como incidente crítico interfirió contundentemente en el desarrollo del hacer docente, en tanto movilizó acciones para intervenir en un escenario caracterizado por lo imprevisto y singular.

Resulta clave en tal sentido las contribuciones de Schön, este autor explica que los IC operan en las zonas indeterminadas de la práctica, entendidas como aquellas zonas grises de la práctica o zonas no definidas que generan “complejidad, incertidumbre, inestabilidad y conflicto de valores” (Schön, 1983, p.25) son situaciones únicas para las cuales no alcanza con las teorías o técnicas derivadas del saber profesional. En consonancia con estos planteamientos (Edelstein, 2011) sostiene que las zonas indeterminadas de las prácticas “...muestran la originalidad del acontecimiento, no dan cabida, por tanto, a reglas y los procedimientos a priori, pues producen un quiebre en la estructura de suposiciones, diluyen las convenciones. Expresión de la discontinuidad radical de las emergencias, se muestran irreductibles a toda prefiguración” (Edelstein, 2011, p.211).

Subjetividad y procesos sociales en el ámbito escolar

Estos planteamientos marcan una interesante dirección al análisis de las entrevistas efectuadas para interpretar, conocer, describir y examinar la constelación de posiciones que explican los cambios y matices que operaron en los modos habituales del hacer profesional docente,

precisamente el posicionamiento que adoptaron en un determinado contexto de práctica profesional situada ante un IC.

El material empírico puesto a consideración en esta comunicación (que se corresponde al texto citado en cursiva y entre comillas), permite identificar algunas categorías de análisis en la referencia de las entrevistadas a la propia experiencia de ejercicio de la docencia antes, durante y después de la pandemia. Una primera observación es que el discurso de las entrevistadas tendió a desarrollarse en torno a la dimensión subjetiva de la labor docente, oscilando entre sentimientos de satisfacción por haber logrado mantener la enseñanza en condiciones adversas generadas por la pandemia, y de cierta frustración por algunos de los resultados obtenidos. Tomando palabras textuales de las entrevistadas, la sensación de que *“... hicimos historia, lo logramos, y logramos muchas cosas creo que va a quedar para la historia”* convive con la percepción de que el retorno a la presencialidad mostró falencias y aprendizajes que quedaron pendientes de adquirir, como menciona otra entrevistada: *“Yo puse lo mejor de mi parte, pero hay muchas cosas que se escapaban de mis manos y tenía que hacer más (...) creo que mucho no se pudo”*.

Movilizadas entre la novedad y la continuidad (Southwell, 2020), a lo largo de sus narraciones, las docentes entrevistadas mencionaron repetidamente y con fuerza discursiva ciertos aspectos estructurales y específicos del mundo profesional que se vieron afectados por la pandemia (Bedacarratx y Serón, 2022). En lo que respecta a **las condiciones materiales y simbólicas** estructurantes del hacer profesional, hubo una casi unánime referencia al modo en que la pandemia visibilizó de modo patente, desigualdades y condiciones desfavorables que –naturalizadas, solapadas, negadas, no cuestionadas- venían formando parte de la vida escolar cotidiana, puesta en crisis en pandemia:

“... Porque la pandemia lo que marcó claramente fue la desigualdad que hay, eso fue lo que más dejó, por más que las políticas lo quisieron disfrazar con diez mil encuestas con preguntas re engañosas, la realidad es eso, que dejó al desnudo una realidad que políticamente no se quiere reconocer. O sea, no se quiere reconocer que hace muchos años que no hay recursos tecnológicos en las escuelas. La escuela [menciona la escuela pública donde trabaja]creo que de todas las computadoras que tiene la sala de informática andan tres, y eso hay que decir la verdad...”

Por otra parte, hubo una constante referencia a las reconfiguraciones espacio-temporales del mundo escolar y personal, con una alusión ineludible al borramiento/necesidad de los límites

entre vida privada y profesional que generó un profundo malestar y/o incomodidad. Como lo expresa una de las entrevistadas de la Zona Norte:

“Y el tiempo de descanso en pandemia no lo tuvimos (...) Y a veces eran las diez o las doce de la noche y vos seguías recibiendo por correo los prácticos, los trabajos. Si bien no contestabas, pero ese mensajito que te entraba ya te condicionaba para dormirte y descansar”.

Otra entrevistada menciona:

“... era todo el tiempo estar pendiente o no poder dormir porque recibías mails, mensajes, llamadas a cualquier hora del día. No cortabas nunca. Y también teníamos familia, yo tenía un bebé chiquito y mi marido que me decía “basta”. Fue re complicado, y también veía por parte de muchos compañeros que no manejaban, o sea, hacían sus planificaciones a mano. Ahí era como que “yo no sé, no planifico en computadora, no sé cómo crear un juego, un video”. Entonces de a poquito y ayudándonos entre todos. Muchos sacaron carpeta [refiere a licencia por razones de salud]”

La cita precedente da cuenta de otro componente fundamental del hacer profesional: **la trama vincular**. Las entrevistadas hicieron mención a los cambios profundos en los modos de vinculación, fundamentalmente con los estudiantes, pero también con las familias y entre los colegas, con la ineludible necesidad de incorporación de mediaciones renovadas/innovadoras/resistidas/valoradas positivamente o negativamente. Al respecto:

- en relación al vínculo con los alumnos hay una constante alusión al “no es lo mismo” la conexión mediada tecnológicamente que el “cara a cara”, refiriendo a que hay algo que “se pierde”, que no se capta, que “no se da” en la mediación virtual y que estaría “dado” o “garantizado” en lo presencial;
- en relación al vínculo con los padres y madres de los alumnos, hay una referencia generalizada a cómo la pandemia puso en primer plano la necesidad –siempre demandada desde las escuelas- de acompañamiento desde los hogares en los procesos de escolarización y a los modos en que las condiciones familiares intervienen de modo directo y determinante en el despliegue de tales procesos;
- en relación al vínculo con los compañeros de trabajo, un denominador común en las experiencias de las entrevistadas fue el necesario e impuesto re-encuentro (en la

virtualidad) con los colegas para el trabajo conjunto y cooperativo, ante la necesidad de organizar el trabajo pedagógico “en casa”, la cual fue referida como una instancia positiva para fomentar la solidaridad y apoyo mutuo en circunstancias difíciles, con base en el intercambio de saberes (especialmente tecnológicos) y experiencias, no exenta de problemas y de conflictos, que rompió con la lógica del trabajo individual (aislado) predominante en el funcionamiento escolar presencial, tanto en las instancias pre-activas como interactivas de la enseñanza.

En este sentido, el IC de la pandemia no es necesariamente una experiencia negativa, por el contrario, un IC generó una reacción rápida e innovadora que obligó a ejecutar una acción improvisada en la que, como plantea una de las entrevistadas *“íbamos probando. Era prueba y error”*. Respecto de la innovación “sobre la marcha” y la antes aludida necesidad de trabajar en forma articulada y conjunta con los colegas de la institución, una de las entrevistadas menciona:

“Sí, yo creo que fue una oportunidad esto de poder trabajar, o al menos intentarlo, de tener planificaciones que se hicieran de manera integrada, que costó mucho y sigue costando, pero que se pueda ir viendo lo positivo de armar proyectos de este tipo, fue una oportunidad, y es un desafío, sigue siéndolo, el poder trabajar en equipos. Algunos equipos se han generado lindos equipos de trabajo, han encontrado como una sintonía, y eso estuvo bueno, porque además se tuvo que generar desde la virtualidad, entonces estuvo bueno que después se haya podido sostener. Y la creatividad, poder ver cómo (...) vos decís, de dónde sacan estas ideas, qué genial cómo se les ocurrió esto, eso sí, la creatividad, el buen humor en algunos, esto de decir, bueno, vamos a ponerle onda...”

Asimismo, el **contexto socio-institucional singular** -de altas demandas y desconcertación respecto de los modos posibles de acompañamiento al hacer docente- fue referido como el sostén necesario (vivido -en diferentes experiencias- como ausente, presente o deficiente) en el ejercicio de la profesión y en la posibilidad de sopesar los esfuerzos personales en pos de la continuidad pedagógica de los alumnos, en condiciones socio-institucionales de aprendizajes “sobre la marcha” y nuevas exigencias:

“Íbamos probando qué funcionaba, y en ese sentido ni los directivos sabían cómo ayudarnos porque fue algo nuevo, fue algo que impactó a todos, que muchos se saturaron, se bloquearon. Hasta los padres nos demandaban cosas todo el tiempo.

Intentábamos resolver, pero creo que fue algo nuevo para todos, para docentes, padres también. Ellos decían que les costaba...”

La institución, el sistema, las autoridades, la burocracia escolar, aparecen también como fuentes de demandas administrativas que (habitualmente, pero sobre todo en pandemia) se significan como sobrecarga laboral que quita tiempo y a la que no se encuentra sentido ni utilidad...

“... para mí, siempre esto lo administrativo ha sido muy burocrático. Ha sido y lo es, porque hay veces... En época de pandemia nos pedían planilla de asistencia, planilla del que tiene conectividad, planilla del que no tiene, planilla de si se maneja por WhatsApp o por correo. Era un montón de documentación en lo administrativo, que vos decías ¿más trabajo, más trabajo me das? Y hay veces que lo sigue siendo. Lo que te cansa de esto no es ir y dar clase toda la mañana por los chicos. Te cansa esto, lo burocrático que es el sistema. Porque te piden planillas, planillas, planillas, y vos sabés perfectamente que van a encajonarse, porque yo me he dado cuenta chicas que te piden proyectos para fortalecimiento, para jornada extendida, y el dire "Ay, no tuve tiempo". Es julio, y vos decís, “Yo estoy dando clases, capaz está todo mal lo que estoy haciendo” [risas]. Entonces vos te das cuenta que te piden para cumplir con algo que viene impuesto de allá arriba. Para mí, siempre ha sido burocrático”

Contexto demandante y desconcertante que también dio lugar a la empatía y comprensión de la complejidad que reviste (habitualmente, pero sobre todo en pandemia), el trabajo docente ingresado a los hogares a través de pantallas y de la necesidad de acompañamiento a los niños en la resolución de las actividades de aprendizaje. Como se menciona en otra de las entrevistas: *“Y ahí se dieron cuenta ellos [los padres]. Si ellos tenían un solo niño... el docente cómo estaba con 30?”*

Por otra parte, resultó inevitable que en el discurso de las entrevistadas predominara la alusión al alto **impacto subjetivo** de la pandemia en el desempeño de la profesión, con emergentes tales como *“a mí me dicen pandemia y a mí me genera un estrés mental...”* o explicaciones como:

“me acuerdo que era sensación de incertidumbre, de no saber qué iba a pasar... Te acordás que nos íbamos por 15 días aparentemente y después de golpe fue una vida entera que no sabíamos para dónde correr. Después la alegría de poder empezar, de poder verlos aunque sea un ratito... No sé la tristeza de estos nenes que no había

respuesta del otro lado y que tratábamos de buscarlos por todos los medios y te decían sí sí sí mañana y nunca pasaba... La impotencia porque no tenías otra manera de llegar si el papá no se comprometía (...) No sé... yo creo que fue así, es decir, todas... todas las emociones. De golpe te daba alegría si había 25 chicos de los 30 (en el zoom) decías ah qué lindo hoy, o la satisfacción de cuando encontrabas algo, lo aplicabas y quedaba y estaba bueno y funcionaba y los chicos se enganchaban. Creo que todas las emociones me pasaron en ese largo tiempo”

La reconfiguración de tiempos y espacios personales y profesionales durante el acontecer pandémico, también se registra con ambivalencia en el recuerdo del aislamiento y en su impacto en las prácticas post-pandémicas...

“Yo en la pandemia la pasé buenísimo. O sea, sí, mis cervicales se murieron, tuve que volver a la fisioterapia y todo eso, pero yo aproveché todas las capacitaciones que daba UTN que a mí todo lo que sean TICs me encantó. Aparte, tenía tiempo para hacerlas. Y nada, hice un desarrollo didáctico que es el día de hoy que lo sigo usando. Nosotros tenemos [inaudible] una página web, por ejemplo, para trabajar con los pibes. O sea, yo no les mando más a fotocopiar nada. Que lean, que busquen, que bajen, cuelgo todo ahí, busco todo ahí, informo todo ahí. Me parece que son cosas que las tenemos que implementar”.

Esta predominancia discursiva respecto del cuerpo, el hacer, la vida cotidiana-privada-profesional impactados por la pandemia, se contraponen a las menores referencias al impacto sobre la tarea de enseñanza de contenidos y sobre el aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos. Ante la repregunta sobre este aspecto, las entrevistadas ponen en valor la posibilidad de “conocer” a los estudiantes y de “ratificar” lo realizado durante el aislamiento, en las situaciones “cara a cara”, que revelan aciertos, fallas, ausencias que, luego de la pandemia es necesario “retomar”, “compensar” o “recuperar”... Por ejemplo, una de las entrevistadas menciona:

“Después volvimos de la pandemia y los conocimos, ‘pero este nene presentó todo excelente’... Y ahí nos dimos cuenta que no, que no habían sido ellos los que producían”

Otra de las entrevistadas de Zona Centro manifiesta:

“... después la cosa se hizo larga, cansó, los padres bajaron la guardia, decían ‘esto no va más porque termino pegándole”, “tengo muchos chicos, no doy abasto’, ‘ya estoy podrida’. Hubo una gran deserción que no se quiso reconocer, pero hubo una gran deserción. Yo lo veo hoy, primer grado, hay un montón de nenes que no sabían ni agarrar el lápiz, que no tuvieron jardín de infantes”

Por otra parte, entre los componentes del hacer que “llegaron con la pandemia, para quedarse”, se alude con frecuencia a la incorporación de tecnologías digitales y audiovisuales, fundamentalmente como canales de comunicación con alumnos, colegas y familias, pero también como componentes de las propuestas de enseñanza en el trabajo pedagógico, como ya se señalaba en una de las citas precedentes...

“Bueno, yo después de la pandemia incluí muchas cosas que veía que les funcionaban a los chicos. Tratar de aprender todos los modelos de aprendizaje, incluir el recurso visual, más visual, el texto trabajarlo (...) Pero sí, desde pandemia me quedo con eso. Y también prestarle atención a lo que dicen los chicos, porque durante la pandemia les pasaron muchas cosas que ellos no entendían porque estaban encerrados”

Al momento de redacción de esta presentación, no encontramos mayores referencias en relación a cambios o transformaciones en las dinámicas de la clase escolar presencial, aunque es un elemento sobre el que estaremos preguntando en la siguiente etapa de entrevistas. Al respecto, es de mencionar que en algunas entrevistas se menciona un impacto “global” del aislamiento en relación al vínculo con los alumnos (aludido en la parte final del anterior fragmento de entrevista): la experiencia de la pandemia –en las que las docentes trabajaron y conocieron de primera mano dificultades y situaciones socio-familiares singulares- habría permitido advertir la importancia de poner en primer plano la dimensión social y humana del vínculo pedagógico, que se señala como un aprendizaje que afecta (positivamente) el hacer profesional... Una de las entrevistadas explicita cómo la pandemia permitió...

“... ponerse un poco en el lugar del alumno... esto de que por ahí no todas las familias pueden y bueno esto que decía recién no que por ahí uno le exige la tarea y uno no sabe siquiera si con toda esta crisis que hay esta comiendo ese nene y un montón de otras cuestiones también ahí... bueno pero sería eso de ponerse en el lugar del alumno, de tratar de llegar al alumno de todas las maneras posibles no? (...) tratar de llegar de las maneras que se podían...”

Por lo hasta aquí expuesto entendemos que, en tanto IC, la pandemia además de generar una situación potencialmente desestabilizadora, provocó impactos a nivel cognitivo, emocional y social (Navarro, 1998). En esta línea de sentido, Monereo, Weise y Alvarez (2013) explican que los IC son una clase especial de contingencias, que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional. Ahora bien, aunque en esta presentación estamos dando cuenta de aspectos comunes y recurrentes hallados en las entrevistas realizadas, advertimos también que “la percepción e interpretación del incidente crítico es subjetiva, aunque en este caso, las afectaciones han sido globales, cada persona tiene algo que decir y percibir sobre cómo ha afrontado la pandemia” (Gual & Teliz, 2021).

Asimismo, los resultados parciales que venimos exponiendo dan cuenta de que, desencadenado el incidente crítico, se activan procesos endógenos y exógenos que tienen un impacto en la identidad profesional del docente, con una potencial transformación de los elementos que conforman esa identidad (Bilbao y Monereo, 2011) que en este momento forma parte del proceso de análisis e indagación.

En ese sentido, y a modo de cierre, entendemos que una contribución deseable del uso de la noción de IC es indagar sobre lo que ha revelado la pandemia de la cultura profesional docente, recuperar claves de lectura que posibiliten reconocer la mirada cualitativa y experiencial, para analizar, dilucidar y comprender los efectos de la pandemia en el hacer docente. Pero también para describir lo acontecido y resignificar la experiencia subjetiva de quienes vivieron el episodio.

Referencias bibliográficas:

Anijovich, R y Cappelletti, G (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, junio 2018, pp. 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Bedacarratx, V. (2020). Subjetividad y trabajo docente. Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto socio-cultural de declive institucional. Buenos Aires. Edit. Teseo.

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), 135-151. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25.

- Dussel, I. (2020) Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (comps). La clase en pantuflas. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*.
- Edelstein, Gloria (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires. Edit. Novedades Educativas.
- Everly, G. y Mitchell, J. (1999). *Manejo del estrés por incidentes críticos: una nueva era y estándar de atención en la intervención en crisis*. Ciudad de Ellicott: Chevron.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Edit. Amorrortu.
- Medina Gual, L., & Garduño Teliz, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), 181–214. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>
- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la Covid-19 como incidente crítico. En L. Medina (ed.), *Educar en contingencia durante la Covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional* (pp. 9-23). México. Fundación S. M
- Monereo, C. y Monte, M. (2011) *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria*. Barcelona. Graó.
- Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95), 23-36.
- Payá, V. (2005). Teoría Social y socioanálisis. En V. Payá (coord.): *Institución, imaginario y socioanálisis*. México. Edit. UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3-17.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Cultura profesional del docente. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, 37-45.
- Schön, Donald A. (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós, 1998.
- Southwell, M. M. (2020). *Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio*.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.
- Tripp, D. (1993). *Incidentes críticos en la docencia: Desarrollo del juicio profesional*. Nueva York. Routledge.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós.