

DOSIER «ESCUELA SECUNDARIA»

Los escenarios combinados del año 2021: la clase escolar en el multiverso del nivel secundario

The combined scenarios of the year 2021: the school class in the multiverse of the secondary level

María Celeste Sánchez Escalante. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de la Patagonia Catamarca. Argentina

msanchezescalante@huma.unca.edu.ar

ORCID: 0009-0001-6561-9483

José Alberto Yuni. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de la Patagonia Catamarca. Argentina

joseyuni@gmail.com

Presentación: 14/11/2023. Aceptación: 28/2/2024. Publicación: 9/8/2024

Resumen

Durante el segundo cuatrimestre del año 2021, la educación secundaria de Argentina, se sostuvo en un ecosistema de medios digitales y tecnologías analógicas, con estudiantes que asistían alternadamente a la escuela. Esto significó la división del grupo clase, mientras unos estudiantes asistían de manera presencial a las aulas, otros lo hacían de manera virtual. Para ambos grupos debían diseñarse propuestas de aprendizaje respetuosas de sus trayectos, y asegurar la enseñanza combinando las posibilidades de la presencialidad *offline* y la disposición *online* en las escuelas. Cada escenario se constituye como antagónico al otro, con reglas determinadas, parámetros de acción que escapan a los mismos actores y demandas diferentes que alentaban a la construcción de clases alternativas y múltiples. La variabilidad, singularidad y desafíos didácticos, es analizada en esta comunicación a partir de

Abstract

During the second quarter of 2021, Argentina's secondary education was supported by an ecosystem of digital media and analogue technologies, with students attending school alternately. This meant the division of the class group, while some students attended the classrooms face to face, others did it virtually. For both groups, learning proposals that were respectful of their respective paths, had to be designed, and ensure teaching by combining the possibilities of *offline* face-to-face and *online* availability in schools. Each scenario is constituted as antagonistic to the other, with certain rules, action parameters that escape the actors themselves and different demands that encouraged the construction of alternative and multiple classes. The variability, uniqueness and didactic challenges are analyzed in this communication from the voices of secondary

las voces de docentes de nivel secundario de escuelas técnicas y comunes de Argentina, recuperadas a partir de entrevistas en el marco del proyecto «La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia» (PISAC-COVID-19). El análisis nos permite identificar que, la sobre exigencia de los docentes a atender didáctica y pedagógicamente dos grupos de estudiantes en condiciones diferentes, les permitió una revisión de sus clases, corrección y reconocimiento de las nuevas formas que asumió la enseñanza. Sin embargo, aunque la teoría pueda concluir en que los entornos digitales son gratificantes, placenteros y enriquecedores, la enseñanza en estos escenarios no se corresponde bajo estas sensaciones. Las condiciones y requerimientos de educabilidad que exigían las instituciones escolares terminaron por tensionar las posibilidades reales de los docentes para sostener ambos trayectos.

level teachers of technical and common schools in Argentina, recovered from interviews within the framework of the project “The Reconfiguration of Inequalities Linked to Argentine Secondary Education in a Pandemic/Post-Pandemic Situation” (PISAC-COVID-19). The analysis allows us to identify that, the over requirement of teachers to attend didactically and pedagogically two groups of students in different conditions, allowed them for a review of their classes, correction and recognition of the new forms that teaching assumed. However, although the theory can conclude that digital environments are rewarding, pleasant and enriching, teaching in these scenarios does not match under these sensations. The conditions and requirements of educability demanded by school institutions ended up stressing the real possibilities of teachers to sustain both journeys.

Palabras clave: escenarios combinados, didáctica, escuela secundaria

Keywords: combined scenarios, didactics, high school

Introducción

La concreción de las prácticas de enseñanza tiene su lugar en las aulas, dónde se las ejerce, moldea y expone en el contexto de la clase; entendida esta como aquella expresión didáctica de la creatividad docente para favorecer los aprendizajes de los estudiantes. La relación y dependencia entre aula y clase en el contexto de las estrategias de retorno a la presencialidad (organización de burbujas, alternancia de grupos, etc.) en el tramo final de la pandemia del coronavirus son el objeto de este trabajo. La reconfiguración de la organización didáctica de la escolarización en el contexto de la virtualización total de inicio del año 2021 y la combinación de presencialidad, virtualidad y formas novedosas de agrupamiento de los estudiantes con el retorno a las escuelas, generó una situación inédita que permite una lectura de las prácticas de enseñanza en contextos combinados.

El propósito de este artículo es reconocer las tensiones en las prácticas de profesores de escuelas secundarias en la dinámica de escenarios combinados de enseñanza, focalizando en cómo los docentes diseñaron clases para ambos entornos y grupos de estudiantes, recuperando aprendizajes de/para su oficio profesoral; a la vez que instancia de reconocimiento en este entre-tiempo intersticial de instancias de revisión sobre sus propias prácticas de enseñanza.

El aula es una construcción histórica, que alberga situaciones sociales, estructuras comunicativas y materialidades singulares (bancos, sillas, pizarrones). Por su parte la clase es «una unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento y que involucra la enseñanza y el aprendizaje de uno o más contenidos curriculares» (Steinman, 2018, p. 126), por lo tanto, ambas son entidades complejas, en tanto articulan elementos y procesos muy diversos, que producen sucesos singulares, y acontecimientos que transcurren en el espacio y el tiempo, y en un ambiente más allá de ellas mismas (Souto, 1997).

Durante la virtualización de la educación secundaria obligatoria las formas tradicionales de comprender el aula y la consecuente configuración de la clase, fueron revertidas y sostenidas en una experimentación constante propiciadas por las decisiones de las políticas de continuidad pedagógica. Las aulas del nivel secundario, que en su definición arquitectónica parecían inmutables, se vieron modificadas y redefinidas simbólicamente durante los años 2020 y 2021, en tanto que:

al trastocar la presencialidad, también se ve afectada la gradualidad, la simultaneidad, las formas de ordenamiento del tiempo y del espacio escolar, entre otras. (...) el ASPO [aislamiento preventivo y obligatorio] provocó una alteración generalizada de las condiciones de escolarización y por lo tanto estableció la necesidad forzada (o la oportunidad, según el cristal a través del cual se lo mire) de ensayar otras formas. (Santucci, 2022, p. 28)

En este marco apelamos a la noción de multiverso, como metáfora para explicar las diferentes condiciones de educabilidad en simultáneo, en el que las prác-

ticas de enseñanza orbitaron en escenarios combinados. El multiverso de la clase escolar del nivel secundario solo es comprendido cuando reconocemos que la pandemia provocada por la propagación del virus del covid-19, obligó a la reinvención de las formas habituales de convivir y compartir en la sociedad, definió los protocolos para las reuniones y actividades simultáneas, impuso la necesidad de cuidarse, mantener el distanciamiento y eventualmente aislarse. La escolarización como práctica socio-institucional fue objeto de regulaciones específicas orientadas por el propósito de garantizar la continuidad pedagógica y sostener el derecho a la educación.

Las tradicionales prácticas de enseñanza, caracterizadas por el trabajo didáctico de un docente especialista en una disciplina que enseña de manera presencial y simultánea a un mismo grupo de estudiantes, fueron «hackeadas», reversionadas y trasladadas a otros escenarios y entornos. En tal sentido, el término multiverso remite a la existencia en paralelo de dos «universos» en que se sostuvieron las clases escolares y en el que solo el trabajo didáctico de los profesores pretendía suturar. La tarea docente de la enseñanza se sostuvo en espacios paralelos que se habitaban de manera simultánea y dónde se convivía con dos (o más) grupos de estudiantes. Los docentes tuvieron que diseñar clases para múltiples espacios con requerimientos y condiciones diferentes y diferenciados, en una situación emergente de diversificación coexistente de múltiples estrategias didácticas para cada grupo-clase.

Alteraciones de las materialidades escolares

El universo observable se extiende hasta una distancia de unos 42000 millones de años luz, nuestro horizonte visual cósmico. Pero no existe ninguna razón para suponer que todo termina ahí. Más allá podría haber muchos — tal vez infinitos— dominios similares al nuestro. (Alonso, 2018: p. 95)

En esta sección se realiza una exploración de algunas categorías conceptuales que desde diferentes perspectivas disciplinares permiten capturar significados y sentidos ligados a la noción de multiverso a la que hemos acudido. Una teoría extendida en la física teórica es la del multiverso, que afirma la existencia de universos paralelos, diferentes a nuestro tiempo. Esta teoría ha sido propuesta entre otros por Stephen Hawking. En su texto «El gran diseño», propone líneas especulativas para concebir cómo puede ser nuestro universo. Allí postula la «existencia de multiuniversos, de tal manera que el nuestro sería sólo uno más entre «infinitos» o indefinidos «universos burbuja» (...) siendo nuestro universo uno más de entre innumerables universos» (Montserrat, 2011: p. 1138). Cada universo depende de leyes diferentes, y cada multiverso se produce en paralelo, independientemente, sin existir interacciones entre ellos. Estas condiciones permiten imaginar que un acontecimiento pueda ocurrir un número infinito de veces en cada universo y con cada uno de nosotros en ese universo. Estas posibilidades de múltiples realidades, permiten pensar en experiencias alternas y presentes al mismo tiempo.

El uso de la noción de multiverso se expandió de la ciencia física, hacia objetos culturales diversos como películas, dibujos animados, series, libros y videojuegos. La construcción de multiversos permite explicar y crear la continuidad entre historias diferentes e incluso de múltiples versiones ficticias. En la industria del comic un ejemplo son los multiversos de DC Comics o Marvel Comics cuyas historias suceden en un universo ficticio que, a su vez, es parte de un multiverso más grande. En algunas películas, podemos reconocer un cruce (*crossover*) de realidades alternativas, series animadas e incluso el futuro, de distintas dimensiones con nombres, poderes y vestuarios similares; en otras, las historias por fisuras dimensionales, personajes de películas y narraciones diferentes se encuentran en un mismo universo e interpretan y vivencian situaciones que los obligan a trabajar y resolver problemas como equipo¹.

Continuando con esta línea interpretativa Zygmunt Bauman (2015) declara que nos encontramos viviendo en una intermitencia *offline-online*, en dos universos simultáneos que se debaten por cual es el real:

Los dos pueden estar saturados de incertidumbre, pero la falta de certeza en la variante *online* es manejable y razonablemente controlable, mientras que la de tipo *offline* es inmanejable y está fuera de control; por esas razones, el primero es fuente de acciones gratificantes, placenteramente operativo y se percibe como enriquecedor, mientras que el segundo es desalentador, desconcertante y se lo percibe como factor de invalidez. (2015: p. 1)

En la misma incertidumbre se cuestionan sus diferencias, qué vidas se nos permite desplegar en esos entornos, qué identidad se puede construir, mutar y crear para cada plano en el que nos movemos dentro de estos universos.

Actualmente otra categoría que aporta a estos debates y cuestionamientos es la del *metaverso*, que significa «más allá del universo». Neal Stephenson, en su novela *Snow Crash* (1992) introduce este término y habla de la posibilidad de conectar mundos y vivir en un espacio virtual compatible con el real. Esta interfaz como red, es un lugar donde los humanos y actores tecnológicos, pueden establecer relaciones e interactuar:

pretende ser un conjunto de software y hardware que permita replicar todas las interacciones humanas del día a día, yendo desde el trabajo hasta las actividades recreativas sociales, atendiendo a una experiencia inmersiva y multisensorial que haga imposible diferenciar a la realidad de la ficción. Así pues, el metaverso consistiría en varias plataformas entrelazadas unas con otras y estas, a su vez conectadas al respectivo hardware para hacer la experiencia más real, siendo el «oculus» de meta, audífonos, lentes, sillas inteligentes y caminadoras. De esta forma, en el metaverso podrás tener un sitio que tenga la función de hogar, en la que descan-

ses, estudios, trabajos, te ejercites, o hagas cualquier otra actividad que se puede hacer en un hogar de verdad. Se tendrá un área de trabajo en la que se tengan juntas, o bien, donde se pueda dar el comercio virtual. Existirán sitios de interacción social que repliquen discotecas, cines, parques y todo tipo de lugar que la imaginación de los programadores pueda crear. Para todo esto, además, se contará con un avatar según la ocasión. (Gálvez Leyva, 2022: pp. 1-2).

Meta, como empresa que define, construye y mantiene el metaverso (aunque en su sitio web, afirman que «ninguna empresa puede crear el metaverso por sí sola, pero estamos muy emocionados por ayudar a hacer realidad esta visión» (Meta, 2022), es un medioambiente dónde las personas pueden entrar, permanecer e interactuar. Estos universos digitales, permiten vivir experiencias inmersivas, emulando las tareas que hacemos en el mundo *offline*, tales como trabajar, comprar, estudiar, conversar con otros, etc. En definitiva, el metaverso es la realidad que empresas como Meta® están construyendo para que las personas vivan inmersas en estos dos universos. Es responsabilidad de cada sujeto reconocer límites, trazar las diferencias, códigos y qué experiencias vivir en cada mundo, cómo también en cual permanecer y darle su carácter de real.

Desde una mirada que descrea del apocalipticismo digital y más bien busca una comprensión racional, humana y elocuente del fenómeno digital en las vidas, Baricco (2019), remite a estos mundos como ultramundos digitales, como parte de otros ultramundos donde ya vivíamos desde antes. Los ultramundos se construyen para la duplicación del mundo y su traducción a un lenguaje acuñado por nosotros, para decir lo que necesitamos, poniendo en red lo que entendemos de la vida, jugando dirá el autor, entre dos mundos, dos fuerzas motrices, dos corazones: mundo y ultramundo. El interés está en destacar porqué el ultramundo digital se erigió cómo el espacio por excelencia para la convivencia de millones, para el escenario de los posteos y hasta la búsqueda de parejas amorosas.

El universo escolar (alterado) que supimos sostener

En marzo de 2020 la conexión con lo escolar pasó a depender de las posibilidades de acceso a recursos tecnológicos y conectividad a internet. Los clásicos supuestos pedagógicos fueron interpelados desequilibrando la gramática escolar del nivel secundario, obligando a los docentes a reinventar sus prácticas de enseñanza y las formas de representar el contenido en un entorno digital y virtual. La pandemia puso en jaque el acceso a conocimientos, experiencias de aprendizaje, prácticas y rituales específicos del nivel. Por su parte, la mediación tecnológica estimulada por la virtualización demandó dispositivos y saberes tecnopedagógicos, al tiempo que produjo «nuevas lógicas en las relaciones sociales y pedagógicas que ponen en evidencia nuevas desigualdades y el recrudescimiento de las preexistentes» (Arroyo, et al., 2021: p. 18).

Bajo estas condiciones el traslado de la escuela secundaria a los entornos virtuales precisaba de nuevas estrategias de enseñanza centradas en la accesibilidad e inclusión de distintos medios para garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes. De un momento a otro los profesores se encontraron enseñando desde sus hogares, diseñando propuestas para escenarios virtuales, debiendo sostener las finalidades pedagógicas de cada nivel, ahora bajo una apropiación tecnológica compulsiva, con disponibilidad de recursos y conectividad totalmente dispares.

El trabajo pedagógico-didáctico mediado por/en entornos virtuales precisa y demanda formas específicas para la producción y circulación de información. Las condiciones singulares de la continuidad pedagógica en la Pandemia alteraron las formas de enseñar el contenido disciplinar, requiriendo otras dinámicas para su selección, tratamiento y representación, cómo también formas alternativas de acompañamiento de los procesos de aprendizaje.

Las exigencias de la virtualidad forzada, obligaron a la búsqueda y/o creación de materiales didácticos digitales (MDD) que permitieran representar el contenido disciplinar según arquitecturas computacionales (Van Dijck, 2016) que redefinen la noción de recurso pedagógico. Los MDD no solo contienen unidades informativas, sino que operan como «vehículos por los cuales las concepciones —que son visuales, auditivas, kinestésicas, olfatorias, gustativas y táctiles— reciben carácter público» (Eisner, 1998: p. 65). Las formas de representación elegidas no revelan en sí todo el conocimiento o saberes, sino que son selectivas e influyen en el contenido y en la concepción que los otros hagan del mismo, es una manera singular de concebir el mundo y enseñarlo (Eisner, 1998).

Mientras que, por su parte, las formas de representación del conocimiento en la enseñanza presencial se sostienen en materiales físicos, aprovechando el cuerpo y la presencia, durante la virtualización de la enseñanza, el tratamiento del contenido se sostuvo en los MDD. Esta mutación (Area, 2017) se corresponde con el diseño de materiales en el escenario digital, donde se destacan sus cambios de modo semiótico, formatos, soportes y en la transformación que se ha ido operando en las formas de representación y construcción de conocimiento en el marco de un ecosistema de medios (Scolari, 2010) complejo, digital, hiper y transmedial, interactivo, abierto, inmersivo, flexible y que se corresponde con lo cultural.

En consecuencia, el traslado de la educación secundaria obligatoria a entornos virtuales, cuyos tiempos y espacios están alterados en relación a la gramática escolar, movilizó cambios pedagógicos y didácticos imponiendo desafíos que obligaron a la creatividad, el diseño, capacitación y reinención de la tarea docente. En estas circunstancias, la configuración didáctica de la enseñanza (Litwin, 1997) se volvió emergente y estaría alterada en relación a las condiciones clásicas del formato escolar moderno, deviniendo una redefinición en las formas de seleccionar, tratar y representar un contenido disciplinar en los materiales didácticos, que además debían ser digitales.

Si estas condiciones alteradas durante el año 2020 no fueron suficientes, los cambios en el ciclo lectivo 2021 serían aún más demandantes: una escolarización en escenarios múltiples, intermitentes y combinados. Los escenarios múltiples, son lugares diferentes y diferenciados dónde se despliegan en forma recurrente, concurrente y coexistente procesos de enseñanza y aprendizaje que remiten a materialidades diversas: aulas físicas, campus virtuales, redes sociales, etc. En la experiencia docente durante la pandemia el aula dejó de significar el espacio físico de una escuela y fue identificada como un espacio moviente, dinámico y multisituado.

La intermitencia refiere a la enseñanza sostenida en distintos momentos de manera *online* y *offline*. Por ejemplo, el uso de grupos de WhatsApp, cartillas impresas, grupos en Facebook o aulas virtuales que permitían la implementación de aulas extendidas. Desde el Consejo Federal de Educación (CFE) de Argentina, se utilizó el concepto de alternancia para dar cuenta de una dinámica que reconoce los procesos de enseñanza y aprendizaje sostenidos en diferentes ámbitos, cuya particularidad son los:

períodos de trabajo de la/os alumna/os con asistencia a la escuela en clases presenciales y actividades de aprendizaje en situaciones de no presencialidad mediados por diferentes instrumentos y soportes. Esta organización implica procesos de enseñanza en diferentes espacios y tiempos que se integran en un mismo proceso de aprendizaje. A partir de la combinación de estos aspectos se pueden construir diversos sistemas de alternancia que articulen el trabajo presencial en las instituciones con espacios de enseñanza y aprendizaje no presenciales y que den lugar a la construcción de otros modelos organizacionales y pedagógicos en el sistema educativo. (CFE Res. N366/20)

Finalmente, los escenarios combinados se refieren al acto pedagógico sucedido en el aula y simultáneamente en entornos virtuales, cuya singularidad está en la coordinación/combinación de los escenarios, reconociendo las complejidades, potencialidades y posibilidades de cada uno. Se trata de aprovechar los desarrollos tecnológicos de los entornos virtuales de aprendizajes propio de la educación virtual, reconociendo las demandas de la presencialidad y combinando una propuesta pedagógica y didáctica relevante para los estudiantes que asisten a clases y los que continúan por medios virtuales (Mares, 2021).

En resumen, el segundo cuatrimestre de educación secundaria en Argentina durante el año 2021, se sostuvo en un ecosistema de medios digitales (Scolari, 2010) y tecnologías analógicas, con alumnos que asistían alternadamente a la escuela para los cuales había que diseñar propuestas de aprendizaje respetuosas de sus trayectos, con docentes que debían sostener la enseñanza combinando las posibilidades de la presencialidad *online* y *offline*.

Aunque estas condiciones fueron paulatinamente modificadas, hasta lograr

una asistencia plena a finales del año 2021, interesa en esta comunicación atender a este proceso particular e inédito de la escuela secundaria. La relevancia sobre la educación en escenarios combinados, obedece al despliegue didáctico que debieron sostener los docentes para asegurar la continuidad pedagógica. Estas condiciones de trabajo docente en las escuelas secundarias, hizo que muchas profesoras y profesores se desempeñaran simultáneamente en diferentes establecimientos que operaban en condiciones diferenciadas de escolaridad. Vivían en una suerte de *online-offline* educativo, que dependía de las condiciones ministeriales, institucionales y áulicas que se les imponía.

Los docentes debían asistir a la escuela y al mismo tiempo, sostener la enseñanza por medios virtuales y presenciales, atendiendo a dos grupos de estudiantes de un mismo curso ubicados en diferentes espacios. La asistencia intermitente de los estudiantes a las escuelas, alternaba trabajos en clase y domiciliarios con participación de manera presencial y no presencial, ambas mediadas por diferentes tecnologías. La cantidad de días y horas de clase, dependían, entre otras variables, de decisiones institucionales o ministeriales relacionadas con una lógica sanitaria más que pedagógica. En definitiva, mientras se dictaban las clases en alguna plataforma educativa o de mensajería a un grupo, también era presentada en vivo a otro grupo.

En el sostenimiento de la enseñanza los docentes fueron responsables de la continuidad de una narrativa dictada simultáneamente en entornos virtuales y presenciales. Cada universo contaba con particularidades, posibilidades y demandas diferentes que alentaban a la construcción de clases alternativas y múltiples.

Estrategias metodológicas para explorar los multiversos de las prácticas de enseñanza

En este trabajo se abordan las condiciones que asumieron las clases y el dictado de contenidos, del nivel secundario durante el año 2021 particularmente cuando las condiciones de enseñanza se sostenían en escenarios combinados. El análisis parte de entrevistas realizadas a docentes de nivel secundario de escuelas técnicas y comunes de Argentina, en el marco del proyecto de investigación «La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia» (Convocatoria PISAC-COVID-19 Agencia). Este estudio indagó las condiciones de la escolaridad en el nivel secundario y las políticas educativas desplegadas durante las etapas de la pandemia provocada por el COVID-19, con el propósito de estudiar las transformaciones de la escolaridad y las desigualdades educativas que afectan al nivel. El trabajo de campo se desarrolló en las provincias de Córdoba, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Catamarca, Neuquén, Río Negro, Santiago del Estero, Conurbano bonaerense e Interior de la Provincia de Buenos Aires. El mismo consistió en entrevistas a los responsables del área a nivel central y local, directivas/os de establecimientos y también entrevistas grupales a docentes y estudiantes, entre otros actores socioeducativos.

La selección de los sujetos se realizó en base a una muestra intencional de escuelas de diferentes ámbitos, tipos de gestión y modalidades que se incardinan en diferentes contextos de ICSE (Índice de Contexto Socio-Económico) en las provincias incluidas en el estudio.

Para esta comunicación se tomaron materiales de seis entrevistas grupales realizadas a profesores de escuelas seleccionadas de cuatro provincias: tres de Buenos Aires —una secundaria común de gestión privada, otra de gestión pública y una tercera de modalidad técnica—; una de Catamarca —de modalidad rural, bajo gestión pública—; una de Neuquén —de modalidad técnica—; y una en Río Negro —de gestión pública—. El criterio de conformación de los grupos fue atender a una cantidad proporcional de varones y mujeres; desempeño en el Ciclo Básico y Ciclo Orientado; diversidad disciplinar; concentración horaria en la institución.

Se tomaron como analizadores de los discursos de los profesores las expresiones docentes sobre la enseñanza durante la modalidad de educación combinada —entre agosto y diciembre del año 2021—. Se realizó la codificación de las entrevistas utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti según los siguientes códigos: condiciones institucionales, enseñanza y tratamiento del contenido. En relación a las condiciones institucionales nos referimos a aquellas decisiones y normativas que asumió el gobierno de la educación del nivel secundario y delimitaban las prácticas de enseñanza. Sobre la enseñanza y el tratamiento del contenido, recuperamos aquellas expresiones que reflejan las formas que asumió la representación del contenido en los materiales didácticos digitales (MDD), las decisiones sobre las estrategias para enseñar y cómo las condiciones de educabilidad que existían afectaban las posibilidades didácticas.

Las condiciones de enseñanza en primera persona

En los materiales de campo relevados algunos docentes destacan los efectos positivos de la división de la clase en subgrupos, en tanto facilita su desempeño con grupos reducidos de estudiantes, a la vez que observan una mayor responsabilidad de los jóvenes en la presentación de trabajos. Sin embargo, es coincidente entre docentes de diferentes provincias, el reconocimiento que el trabajo por burbujas produjo divisiones dentro del curso, segmentando la socialización intragrupal. Cuando se produjo el retorno a la presencialidad y el grupo-clase se reunió nuevamente los estudiantes se agrupaban en sectores espaciales diferentes, las actividades las realizaban solo con los miembros de su burbuja, aduciendo que no se conocían o no tenían relación entre ellos.

En relación a la cuestión del tiempo, la implementación de burbujas supuso el recorte de los módulos de trabajo (40 minutos), lo que para algunos profesores era una situación más fructífera en tanto que generaba mejores condiciones para el aprendizaje. Un docente señala: «yo veía que el alumno es como que estaba, se lo mantenía más concentrado» (Catamarca, modalidad rural). La deses-

tabilización del tiempo escolar de la no presencialidad y del funcionamiento en burbujas se hizo evidente al regreso a la presencialidad y al tiempo normal del dictado de los módulos (80 minutos). Manifiesta un profesor que los estudiantes bromeaban con que debían llevar comida a la escuela porque al finalizar la jornada ya tendrían hambre. De igual manera, otros docentes manifiestan que sus estudiantes se quejaban del horario escolar en tanto se habían acostumbrado a dormir durante el día.

En otros casos la organización y persistencia de los escenarios combinados no dependía solamente de decisiones institucionales a nivel jurisdiccional, sino también de los requerimientos que hacían los estudiantes o sus familias. Una docente de Río Negro comenta lo siguiente: «De hecho, hasta el día de hoy no podemos cortar la virtualidad, tenemos estudiantes que siguen virtual, por cuestiones de salud, o situaciones que tienen padres de riesgo, y realmente no pueden volver, o no quieren que sus hijos vuelvan por esta situación. Estamos siempre con la bimodalidad» (Dpto. gestión pública).

La distribución de un grupo en diferentes burbujas dificultó la organización de la enseñanza, lo cual se veía incrementado si el docente trabajaba en varias escuelas. En la vida cotidiana de los profesores y profesoras ello significó multiplicar la cantidad de cursos por dos e incluso tres según el tamaño de los grupos y las condiciones edilicias. Expresa un profesor: «teníamos dividido encima una burbuja en dos grupos. Entonces damos cuatro veces el mismo tema, ya la cuarta vez lo acotaba a 5 minutos capaz, lo que la primera vez diste en 2 horas porque ya lo tenías vos tan reiterado, que ya hasta te cansa esa situación» (Neuquén, modalidad técnica).

La reiteración del mismo discurso a los diferentes grupos parecía un loop interminable, cansador y desgastante. Incluso los discursos docentes dan cuenta de que a menudo olvidaban a qué grupo habían dictado tal o cual tema, o distribuido una actividad o fotocopia. En ese marco, algunos docentes optaron por llevar de manera escrita en un cuaderno físico, el seguimiento estricto y constante sobre los contenidos dictados, expresiones de estudiantes y respuestas dadas.

La organización en burbujas dificultaba el seguimiento de la tarea del propio docente y para el estudiante: «aquel que no venía cuando le tocaba, lo veías al mes. Esa constancia que tenés del día a día no se tiene cuando tenés burbujas. Y ellos mismos se perdían a veces de cuando tenían que ir o no ir, o qué era lo que tenían que hacer o no hacer. Y uno como docente también. Yo a veces chusmeaba, (...) a ver dónde habíamos quedado por más que lo tengas todo anotadito. Tenías esa pérdida de... «Ustedes ¿eran burbuja 1 o burbuja 2 o burbuja 3?» (Neuquén, modalidad técnica).

En condiciones favorables, algunos docentes organizaban clases híbridas, trabajando en simultáneo con dos grupos, uno presencial y otro a distancia que seguían la clase en vivo. Esta modalidad fue relatada por una docente de escuela Técnica, que priorizaba las clases sincrónicas para el tratamiento de contenidos

teóricos, aprovechando los encuentros presenciales para profundizar la práctica. Esta estrategia dificultaba sostener la atención y la participación de los estudiantes «Era una locura en el sentido de estar hablando con 10 chicos en el aula y 10 en la casa y viendo si los de la casa me escribían en el chat o no, mientras yo estaba en el pizarrón.» (profesor Neuquén).

En otro caso de uso de aulas híbridas un docente de la provincia de Buenos Aires relata que su institución en vez de dividir por burbujas, decidió que los estudiantes tuvieran «inasistencias programadas». Esto se debía a que las condiciones físicas del aula permitían estar a casi todos los estudiantes, a excepción de cuatro o cinco. En aquellos casos que el docente era el dispensado, él mismo dictaba clases de manera *online* a sus estudiantes que permanecían en el aula acompañados por un preceptor. La transmisión de la clase en vivo les permitió a los docentes mantener la asistencia, la continuidad y el seguimiento de todos los estudiantes. Dice un profesor «vos sabías que podías transmitir la clase en vivo, y el chico se conectaba desde su casa, y eso permitió una simplificación del trabajo docente. Vos venías y sabías lo que tenías que hacer en el aula, y el chico sabía que se tenía que conectar, y cualquier cosa después por la plataforma había comunicación, enviar mensajes y demás.» (Buenos Aires, gestión privada)

La enseñanza de los contenidos disciplinares en el multiverso educativo *online-offline*

Las condiciones de enseñanza durante la pandemia, pusieron a la clase y el aula como categorías en cuestión, tensión y discusión dentro del universo didáctico. El aula se expandió y trascendió los límites físicos de la escuela y los tiempos definidos por la campana. El aula fue resignificada y reapropiada por cualquier medio en el cual los docentes y alumnos realizaran una práctica pedagógica o se pusieran a disposición los contenidos, actividades y recursos para los estudiantes (Maggio, 2021; Sagol, et al. 2021). La clase fue sostenida y organizada según las condiciones de plataformas digitales o en soportes impresos y al mismo tiempo de manera presencial a un grupo reducido de estudiantes y en ocasiones replicada en vivo a la semana siguiente.

La experiencia pandémica demostró que la enseñanza no es solamente pararse frente al curso y dictar contenidos, sino que también puede sostenerse en espacios y tiempos diferentes al de los estudiantes, mediada por diferentes formatos que exceden nuestra voz. Esta situación no elegida por los profesores abrió debates en torno a sus efectos educativos y planteó la necesidad de aprender cómo hacerlo frente a las dificultades experimentadas en la práctica. Un docente evoca sus dilemas: «¿De qué otra forma lo puedo comunicar? ¿De qué otra forma me puedo expresar? Entonces, para mí, fue un curso bien intensivo y acelerado de cómo enseñar mi asignatura, de la mejor manera posible. A través de los mecanismos que no usualmente utilizaba. Entonces fue positivo» (Buenos Aires, gestión pública)

Los docentes se vieron obligados a presentar el contenido en diferentes plataformas y formatos al enfrentar la problemática de la desigualdad de los estudiantes en el acceso a internet y a recursos digitales. Ello repercutió en su preocupación por la forma de transmitir los contenidos y en la diversificación de sus estrategias. Relata un docente «en el mismo curso tenés trabajo por Classroom, trabajos por mail, trabajos por WhatsApp (...) vos tenés que mandarle a cada alumno, de la forma que ellos pueden recibir. Entonces a algunos se los tenés que mandar como fotos, a otros como Word, a otros como TIFF, a otros como JPG» (Buenos Aires, modalidad técnica).

Los docentes debieron gestionar el diseño de materiales en diversos formatos, así como también su transferencia, distribución y envío por diferentes sitios y aplicaciones. En cuanto a las formas de representar el contenido, los registros muestran el interés renovado por la búsqueda de materiales didácticos digitales ya creado por otros, pero que a la vez atiendan a la cultura de los estudiantes y al propio estilo de enseñanza: «tenía que mirar 400 videos para que explique como yo quiero, (...) no que explique en gallego o que explique en neutro o que hable con palabras que los chicos no iban a entender.» (Profesor, Buenos Aires, modalidad técnica). Aunque la producción de los materiales no sea propia, a los profesores les preocupaba que los mismos se adecuen a las realidades sociales y culturales de los jóvenes.

En cuanto a los materiales didácticos digitales producidas por ellos mismos, la perdurabilidad del contenido publicado en internet se transformó en una herramienta de revisión de lo trabajado, de reconocimiento sobre lo dicho, escrito, enseñado. A la vez, sirvió como recurso ejemplificador para con sus estudiantes al permitirles reconocer errores y construir conocimiento juntos «Por eso siempre digo, o sostengo, que fue positivo de reafirmarse como profe, replantearse la manera en cómo explicamos las cosas, corregirnos. Porque de pronto yo veía en el classroom ¿esto lo escribí yo? Chicos, ¿saben una cosa? Esto lo escribí yo, no es así. ¿En qué momento lo escribí? No sé, pero no es así. Es decir, uno puede ser testigo de lo que enseña. Porque cuando uno entra al aula, llena el pizarrón. Nosotros con matemática amamos el pizarrón. De punta a punta. Y lo borro. El pizarrón virtual no se borraba. Estaba ahí. Entonces uno decía, ‘bueno a ver, ¿en qué quedó la clase pasada? Ah, mira lo que dije’. Entonces, eso sirvió también para mostrarle al alumno que no tenemos la palabra cierta, que no tenemos todas las verdades, que no sabemos todas las respuestas. Que construimos con ellos, y creo que eso es lo más rico, construir con ellos. (Profesor, Buenos Aires, gestión pública)

Conclusiones: la preferencia por los universos

En este trabajo se propuso analizar entrevistas realizadas a grupos de docentes de escuelas secundarias de Argentina, que enseñaron durante la pandemia por el COVID-19 en el año 2021. Este evento único en el nivel secundario se caracterizó por sostener la educación entre un ecosistema de medios digitales (Scolari, 2010)

y tecnologías analógicas en las aulas de la escuela; con el trabajo didáctico de dos —o más— grupos de alumnos que asistían alternadamente a la escuela y docentes que debían enseñar combinando las posibilidades de la presencialidad *online* y *offline*. El propósito de este análisis fue reconocer las tensiones en las prácticas de enseñanza de que experimentaron los docentes. En este sentido, el recorte de datos fue realizado sobre sus expresiones didácticas y pedagógicas, en referencia al desempeño durante la modalidad combinada de educación.

Las condiciones de enseñanza sostenidas por los docentes durante el año 2021, fueron en algunos momentos caóticas: muchos grupos diseminados por diferentes escuelas, pérdidas del registro sobre lo dictado, realizado o distribuido a ellos. No obstante, la experiencia pandémica propició nuevos aprendizajes y el despliegue de habilidades tecnológicas frente a sus estudiantes para acompañarlos en la continuidad pedagógica. El diseño de materiales didácticos digitales que persisten en los entornos virtuales, sirvió para visitar lo actuado, transformándolo en un discurso didáctico. Más allá de las dificultades cotidianas, la experiencia de enseñanza en escenarios combinados habilitó el re-conocimiento de los fines formativos y el sentido pedagógico de las clases al re-vincular a los profesores con la producción/escritura de sus clases. La publicación en entornos virtuales sirvió como registro de memorias de lo enseñado, de análisis de las propuestas, y como posibilitador de reconstrucción de nuevos conocimientos con los estudiantes. Si bien es innegable que los entornos virtuales sirvieron para el sostenimiento de la enseñanza durante los tiempos de aislamiento, permitiendo una suerte de meta-reflexión forzosa sobre el sentido de las prácticas de enseñanza, en las instancias de escenarios combinados los profesores reforzaron su preferencia por las prácticas presenciales y anhelaron el retorno al aula física.

En este análisis es posible reconocer que una de las tensiones en el diseño de la clase fueron las condiciones pedagógicas en las que se subsumió la escuela. Las cuales suponían enseñar un mismo contenido, en simultaneo o en un tiempo remoto, a grupos de estudiantes (de un mismo año académico) que estaban ubicados espacialmente en diferentes lugares. Cada espacio desde dónde los estudiantes recibían la clase —aula física, aula virtual, grupo de WhatsApp, e-mail—, admite una gestión del tiempo diferente, y exige adecuaciones didácticas al contenido a enseñar.

La clase se expresó en múltiples universos con realidades tiempo espaciales diferentes, que definen posibilidades didácticas singulares. Enseñar se transforma en la reiteración de contenidos a diferentes estudiantes del mismo año académico en diferentes momentos. La clase adquiere a una baja en la calidad de explicaciones, tiempo de dedicación e incremento de tareas docente y toma de micro decisiones didácticas. Pero acrecienta en la revisión de lo enseñado y en la ejercitación de formas de representar el contenido.

Mientras que Bauman (2015) destaca al mundo *online* por su carácter de gratificante customizable; y Meta nos promete crearlo a nuestra imagen y semejanza, es

clara la reticencia de los docentes al sostenimiento de la enseñanza en estos entornos. La réplica del modelo de aula/clases presenciales en el multiverso de los escenarios combinados, no es rescatada como una buena experiencia. Las condiciones de trabajo que tradicionalmente ofrece la escuela media no pueden sostenerse en el multiverso, sino a costa de la intensificación de la tarea de enseñanza. Para que funcione ¿será necesario encorsetar la propuesta didáctica con las experiencias claves del ultramundo digital que define Baricco (2019)? Si fuera llevado a cabo ¿qué quedaría de la escuela secundaria? ¿caeríamos en las lógicas del metaverso, de la ecología de medios? ¿atenderíamos a las condiciones que se imprimen desde la cultura de la conectividad?

En la emergencia sanitaria los profesores pudieron explorar y experimentar en el multiverso de escenarios educativos combinados, advirtiendo las diferencias de lenguajes, medios, recursos, estrategias educativas y posibilidades (auto)formativas. No obstante, en tanto experiencia profesional el universo de la educación presencial en el formato del aula/clase parece configurarse como el mundo más auténtico y real de la escolarización, mientras que la virtualidad remite a un universo de realidad aumentada, para algunos fascinante y para otros desconcertante.

Por su parte, los escenarios de alta disposición tecnológica en las aulas y en los hogares de los estudiantes para albergar la posibilidad de dictado híbrido de las clases, constituyen más un anhelo que una realidad para la mayoría de los profesores y estudiantes de nuestro país. La educación sostenida en base a un acceso que es desigual, a tecnologías y conectividad, transforma las experiencias educativas, las prácticas docentes y los formatos escolares. Todas las alteraciones a las formas de escolarización producidas durante la combinación de los escenarios educativos, tienden a segmentar las ofertas de educativa, reconfigurar la enseñanza y acentuar la desigualdad educativa. Las formas de escolarización emergentes, como la opción de modalidades combinadas de asistencia de los estudiantes, aumenta la oferta de heterogeneidad en las experiencias educativas, en las formas de enseñar, representar y distribuir el contenido y, por lo tanto, en las posibilidades de aprendizajes que puedan alcanzar los estudiantes.

La industria del comic, cine y la cultura popular, han explorado el concepto de multiverso al narrar y explicar las historias de superhéroes (entre otros géneros). Un ejemplo es la película animada, *Teen Titans Go! Vs Teen Titans* (2019), de Warner Bros Animation y DC Entertainment, un crossover entre dos equipos de Titanes, que los encuentra juntos peleando contra el supervillano Trigon. De igual manera el *Spider-verso* de Marvel Comics, que tiene como protagonista al superhéroe Spiderman y sus alterego de diversos universos, series, películas, realidades alternativas, futuristas y hasta de historietas. Ambas películas ilustran cómo versiones alternas de un mismo personaje, cuyas historias transcurren en otros espacios, se unen en un mismo tiempo y universo, pero respetando las características (gráficas y narrativas) de cada personaje e historia.

Ultramundos que existían desde antes de la insurrección digital y que permitían expresarnos cómo las novelas, las pinturas, ensayos, textos, el teatro, el arte, las clases, guiones, etc.

Referencias bibliográficas

Alonso, L. (2015). Multiverso. Entre el rigor de la matemática y la fantasía científica. *Investigación y Ciencia*, 461.

Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *relatec*, 16(2) 13-28 <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>

Arroyo, M., Corvala, T., Felicioni, S., y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios Educativos*, 1 (14), 17-29. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003>

Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.

Bauman, Z. (04 de septiembre 2015). Dilemas del vecino contemporáneo. *Revista Ñ*. https://www.clarin.com/ideas/zygmunt-bauman-dilemas-vecino-contemporaneo_0_BkMxIKQ-FPQe.html

Consejo Federal de Educación (1 de setiembre de 2020). Resolución N.º 366/20. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf

Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum*. Anagrama.

Gálvez Leyva, J. M. (2022). Metaverso: cuando la realidad supera a la ficción. *+Ciencia*, (28), 16–18. <https://revistas.anahuac.mx/masciencia/article/view/1234>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia*. Paidós.

Mares, L. (dir.) (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar.

Meta (29/11/2022). *¿Qué es el metaverso?* Meta. <https://about.meta.com/ltam/what-is-the-metaverse/>

Montserrat, J. (2011). La obra de Hawking confirma el enigma metafísico del universo. *Pensamiento* 67(254), 1133-1145. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/1622>

Sagol, C. (coord.) (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Santucci, P. (2022). Sección 1. Formato de la escuela secundaria y virtualización de la educación en la pandemia. En Causa, M.; Di Piero, E. y Santucci, P. (Comps.) *Educación secundaria, desigualdad, pandemia horizontes pospandemia* (pp. 27-32) Puntoaparte. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>

Scolari, C. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC* 34(xiii)17-25.

Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.

Scolari, C. (febrero, 17, 2019). Baricco Strikes Back. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2019/02/17/baricco-strikes-back/>

Souto, M. (1997). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S., *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 117-156. Paidós.

Steinman, J. (2018). *Las prácticas de la enseñanza - en análisis desde una didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila.

Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Gigamesh.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Siglo xxi.