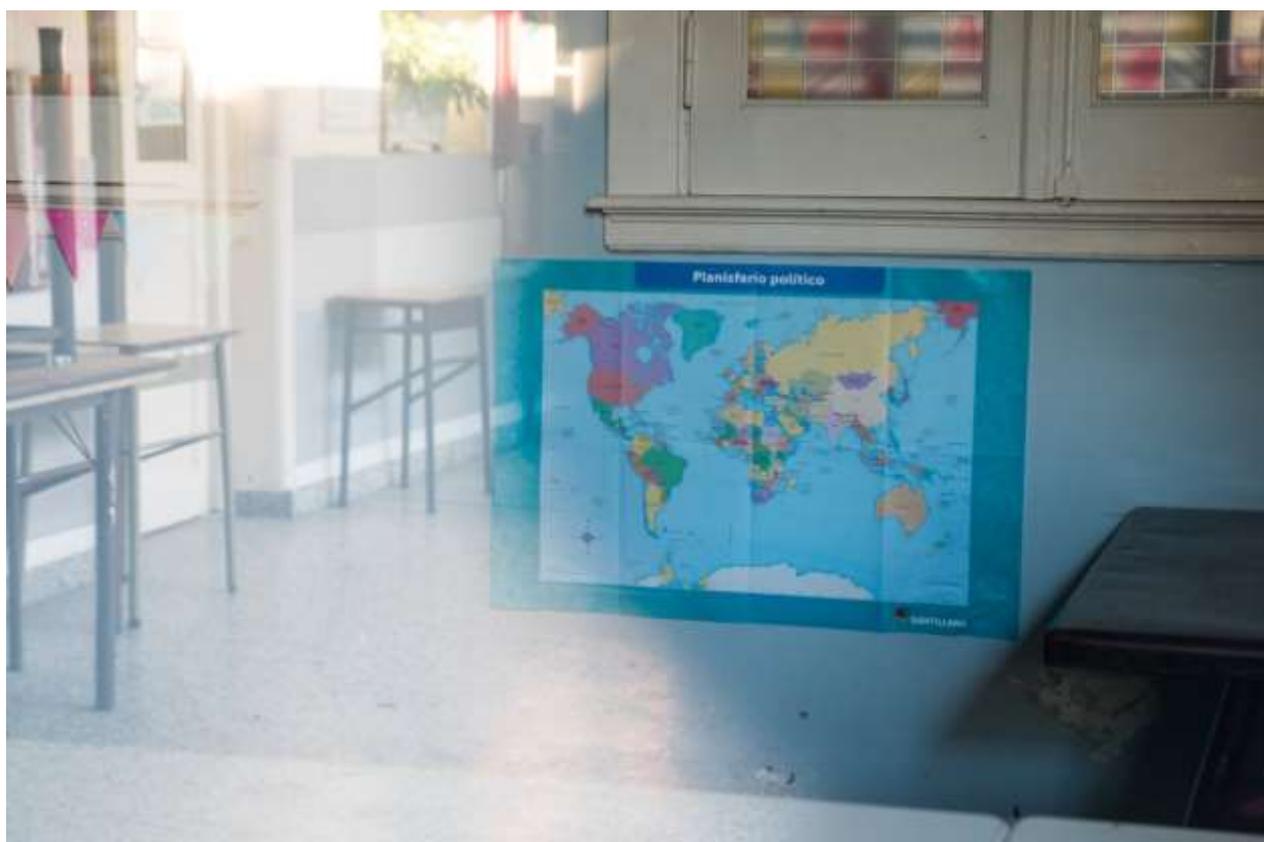


El proceso de enseñanza-aprendizaje y la modalidad de los exámenes en tiempos de pandemia por covid-19. Desafíos para repensar la nueva escuela

Leila Bohorquez Dezalot – DNI 25211424 – Licenciada en artes plásticas UNT. Doctoranda en Humanidades UNT. E-mail: leilabohorquez@gmail.com – Actual Pertenencia (2022) Instituto de Investigaciones Filosóficas, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. UNSE.



Introducción

Transitamos por una pandemia global debida al covid-19 extendida por un período de dos años contrastada en actual situación bajo un efecto marea. Las clases virtuales en aquel contexto situado del encierro por la cuarentena fueron una posibilidad en la ubicuidad del internet y en sus limitaciones en la conectividad. Mientras tanto, hicimos el esfuerzo de normalizar el dictado de las clases comunes rediriéndolas a través de la virtualidad, con la utilización de recursos materiales, medios tecnológicos y digitales. Frente a cámara, estudiamos y practicamos la forma de presentarnos, de permanecer estáticos o visibles dentro de ese recuadro y frente a un monitor de computadora e interactuar con una grilla de rostros e imágenes que confirmaron una

pseudo asistencialidad ligada a la conectividad de la clase. Decimos *pseudo* porque existieron excepciones en estas interconexiones, una de tantas fue la problemática de asistencialidad o accesibilidad tecnológica, las serias consecuencias para docentes y alumnos, las prácticas de enseñanza y la relación de los aprendizajes, las incertidumbres como herramientas pedagógicas fueron los grandes desafíos de la educación para los docentes. Este tránsito particular llevó también al replanteo y a la creación de actividades adaptadas, un anexo de creatividad didáctica enfocada en la nueva modalidad curricular. Generar inclusión fue clave en el momento de observar a aquellos que sintieron mayores limitaciones para adaptarse a estos cambios. También consideramos que otras prácticas fueron incluidas en el sistema educativo a través de medios como la radio, la televisión y medios impresos. La meta fue y será llegar a todos y de manera diversificada, teniendo en cuenta que el problema de la desigualdad en Argentina pone en entredicho una verdadera distinción entre la educación pública y la privada. Existen brechas en cuanto a organización, digitalización, acceso a internet, dispositivos digitales, etcétera.

El proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia es un reto para toda la comunidad educativa, el cambio repentino de escenarios presenciales de aprendizaje a un escenario virtual limita el contacto social. Tal limitación puede traer consigo varias consecuencias, por ejemplo, la relación directa entre sujetos y dispositivos digitales evitan reconocer las emociones y sentimientos de otros.

Alicia Camilloni¹ describe una definición clara para el ejercicio de la disciplina teórica, indicando que la didáctica hace foco en el estudio de la acción pedagógica, en las prácticas de la enseñanza. Y es aquí donde los docentes se posicionan en el rol de describir, explicar, fundamentar y enunciar normas para la resolución de las diferentes situaciones problemáticas que deben enfrentar en las instituciones educativas y en el aula.

Los tiempos de pandemia han complejizado las formas de concebir la educación, la enseñanza y el aprendizaje. El examen crítico de estas reformas en los sectores sociales que alcanzan estas prácticas, ponen de manifiesto los resultados de los

¹ Alicia W. de Camilloni. Nació el 30/01/1936. Premio Konex 1996. Jurado Premios Konex 2016 y 2006. Profesora de Filosofía y Pedagogía, egresada del Instituto Joaquín V. González (1959). Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Miembro Honorario de la Academia Nacional de Educación. Especialista en didáctica y educación superior. Profesora Emérita de la UBA. Dicta cursos de posgrado en distintas universidades. Fue Profesora en institutos de formación docente terciarios. Asesora de un gran número de organismos educativos nacionales e internacionales. Secretaria de Asuntos Académicos de la UBA (1986-2002) y Vicerrectora de la Universidad de Palermo (2002-06). Dictó cursos y conferencias en más de diez países. Realizó investigación, consultoría y capacitación para organismos públicos y privados. Publicó numerosos trabajos en revistas especializadas y es coautora de varios libros. Recibió las becas de la IEA (1971) y de la Fundación Fulbright (1974) y el Diploma al Mérito como Caballero de la Orden de las Palmas Académicas (Francia, 2001), Primer Premio a la Obra Teórica de Educación en la 34ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, entre otras distinciones.

proyectos piloto para la acción educativa. Podemos pensar en qué o cuáles teorías de ésta disciplina es conveniente implementar para mantener el compromiso de apoyar a los alumnos durante el tránsito virtual, analizar las causas de las dificultades y mejorar los resultados mediante secuencias de aprendizaje, facilitar los materiales de estudio adecuados para trabajar en el aula virtual o a distancia².

¿Cómo se puede generar en los alumnos un interés por la lectura del material bibliográfico desde la virtualidad? ¿En qué lugar se posiciona el docente para hacer frente al cambio de modalidad presencial de enseñanza? ¿De qué manera se sostiene el vínculo pedagógico?

¿Qué se pudo hacer en tiempos difíciles frente a una abrumadora realidad? Carina Lion³ afirma que la escuela abarcó un nuevo espacio en el plano tecnológico y tuvo que cubrir las necesidades con recursos disponibles y también de los que “se consiguen en casa”, algo novedoso como una deconstrucción didáctica que permitiera satisfacer el mundo convulsionado de la enseñanza. El manejo de las plataformas virtuales con sus herramientas de *streaming*, el levantar la mano en clase significaba alertarnos con el sonido de una campanita y el ícono de la manito, los cortes de energía eléctrica o de la inestabilidad del servidor de internet, entornos familiares y sonidos ajenos a nuestra clase eran los elementos del desorden, se trataba de educar y no detenernos por ellos.

Como reflexiona Carina Lion (2020), el diseño de nuevas propuestas educativas adaptadas y contextualizadas con mediación tecnológica incluyó la observación de los contenidos teóricos desde páginas en internet, o los materiales que circulan por las redes aceptando la veracidad de las mismas dentro del contexto institucional o del cuerpo docente. Las nuevas trayectorias desarrolladas para adaptar las necesidades de los estudiantes, favorables a su aprendizaje y a mejorar su habilidad en tareas prácticas y de evaluación (utilizar recursos de telefonía celular o tableta para compartir la experiencia práctica registrada en video).

Las tareas “en casa” que acordes al nivel educativo admitían trabajar en un contexto situado permitiendo el uso de recursos domésticos y accesibles al alumno.

Dar sostén al alumnado a través del fortalecimiento de lazos afectivos y emocionales, promoviendo actividades grupales fue un anexo al vínculo pedagógico, aunque a

² Alicia R. W. Camilloni Capítulo 1 Justificación de la didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica?

³ Carina Lion es Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Área: Ciencias de la educación. Especialista en Formación de formadores, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación para Nivel medio y Superior. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <https://www.anii.org.uy/upcms/files/cv-carina-lion-2018-.pdf>

veces las únicas opciones eran reconectarse en virtualidad en eventos sincrónicos o asincrónicos.

Lion sostiene además que, promoviendo la investigación y el intercambio de conocimientos entre diferentes áreas (de asignaturas o materias) durante el cursado, facilita la permeabilidad del conocimiento y la exploración de temas nuevos. Otro factor importante es cómo plantear la diversidad con proyectos de inclusión social, por ejemplo: la exposición oral virtual grupal e individual con propuestas integradoras.⁴

¿Qué funciones y responsabilidades les adjudican los alumnos a los profesores?

Uno de los ejes centrales que abarca a las funciones y responsabilidades de los educadores es la profesionalización de la enseñanza, el objetivo de elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, responsable, gratificante, y por supuesto mejor remunerada. Es conocida la afirmación de que la enseñanza debe pensarse dentro de los cánones profesionales por los que se deba juzgar o criticar a la educación y el desempeño de los profesores en un nivel superior al estándar. Un sector favorable a la reforma profesional afirma con convicción que existe un conocimiento básico para la enseñanza. Esto es un conjunto codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, dentro de un contexto de difusión.

Schulman⁵ (2005) parafraseando a Fenstermacher⁶ (1986) señaló que la capacidad de enseñar gira en torno a los lugares comunes de la docencia. Un profesor sabe algo que otros no comprenden. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. El proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego una organización selectiva de recursos y disposiciones de las categorías principales que habilitan al conocimiento: del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento de la currícula, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de los alumnos y de sus

⁴ Carina Lion. U.B.A. (2020) Texto de revista de filosofía y educación. Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. ISSN 2525-2089.

⁵ Lee S. Shulman (nacido el 28 de septiembre de 1938) es un psicólogo educativo estadounidense. Ha realizado contribuciones notables al estudio de la docencia, la evaluación de la docencia y los campos de la medicina, las ciencias y las matemáticas. Profesor emérito en Stanford Graduate School of Education, ex presidente de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, ex presidente de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa y ha recibido varios premios que reconocen su investigación educativa. De 1963 a 1982, Shulman fue miembro de la facultad de la Universidad Estatal de Michigan, donde fundó y codirigió el Instituto de Investigación sobre la Enseñanza (IRT).

⁶ Gary Fenstermacher. Profesor en Ciencias de la educación, egresó de la Universidad de Michigan EE.UU. Filósofo de la educación. Cita: (1986) Philosophy of research on teaching: Three aspects. Wittrock Ed. NY. US.

características, el conocimiento de los contextos educativos y el de los objetivos, finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. A continuación de este listado Schulman (2005)⁷ acredita un Modelo de razonamiento y acción pedagógicos, en los que nomina acciones clave para la enseñanza y su máximo desempeño frente a la clase: Comprensión, transformación, enseñanza, evaluación, reflexión y nuevas maneras de comprender/aprender.

Si bien Giroux⁸ (1990) parte de la premisa que consideró a dos sistemas escolares históricos, cuyas teorías de la educación se basaban en sistemas humanísticos: el de los años sesenta y a los sistemas conductistas de los setenta, observa las variantes y el quiebre producido a causa de que ambos buscaban sobre la misma problemática, la cuestión de planificar el curso, llevarlo a la práctica y evaluarlo. Ninguno de estos movimientos proporcionó un modelo teórico para el desarrollo de objetivos del curso, que equilibre la necesidad de certeza y exactitud con otros modos de aprendizaje y valoración. Las dos principales escuelas que dominan actualmente el pensamiento educativo de las clases dirigidas, el desarrollo de los objetivos del curso, son las escuelas humanistas y las conductistas. Estas escuelas proponen objetivos que se mueven en dos planetas pedagógicos opuestos y sin lugar al diálogo acerca de sus diferencias. La cuestión de intentar buscar un punto de equilibrio a las diferencias significativas entre ambos enfoques sería suficiente como para llegar a la conclusión de que hay entre ambas una consideración a saber: una noción truncada de la función de la enseñanza escolar, la enseñanza tácita de un punto de vista que niega la importancia de los modelos teóricos y del conflicto teórico; y la incapacidad de tomar en serio el capital cultural de un estudiante como punto inicial de las actividades de aprendizaje. El resultado no es favorable para los educadores que generalmente se encuentran en la disyuntiva a la hora de elegir entre una escuela u otra, al encarar el currículum formal. En resumidas cuentas, Giroux plantea la necesidad de considerar en pleno desarrollo objetivos del curso que acentúen la importancia de la teoría, principalmente la relación entre teoría y hechos. Porque es importante que los estudiantes comprendan esa relación, ya que entre docentes, alumnos y demás educadores deben ver lo que de hecho ven. La teoría es crucial para todos los niveles del pensamiento, no sólo porque nos ayuda a seleccionar y a ordenar datos sino

⁷ Lee S. Shulman. (2005) Stanford University. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9, 2. Publicado originariamente en Harvard Educational review, 57 (1), 1987, pp. 1-22. Reeditado en sus libros The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004) y en Teaching as community property: Essays on higher education (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004). Revisión técnica de Antonio Bolívar, siguiendo la traducción realizada por Alberto Ide para la revista Estudios públicos (núm. 83, 2001. Pp. 163-196).

⁸ Henry Giroux nació en Providence, Estados Unidos, el 18 de septiembre de 1943. Enseñó historia en un instituto de educación secundaria en Barrington, Rhode Island desde 1968 hasta 1975. Luego de recibir su doctorado en la Universidad Carnegie Mellon en 1977, se volvió profesor de educación en la Universidad de Boston entre 1977 y 1983. En 1983 se convirtió en profesor de educación y renombrado scholar in residence en la Universidad de Miami, en Oxford, Ohio, donde también ocupó el puesto de director del Center for Education and Cultural Studies (Centro para la Educación y Estudios Culturales).

porque pone en nuestras manos las herramientas para cuestionar esos datos. En otras palabras, la relación entre teoría y hechos puede contemplarse como algo más que una operación cognitiva o tarea técnica despojada de ideología y de valores, es decir que el alumno creará su sistema propio de valores para la configuración de su propio mundo⁹.

Para Rebeca Anijovich¹⁰ la escuela es contracultural, lo afirma en su libro *El sentido de la escuela secundaria* (Paidós 2020). Desde el año 2020 el Ministerio de Educación en Argentina resolvió suspender la calificación numérica para las evaluaciones del primer cuatrimestre o semestre hasta ver si se volvía a clases presenciales. Debido a lo que es de público conocimiento, se decidió extender las evaluaciones formativas, practicar el acompañamiento del alumnado con evaluaciones selectivas o autoevaluaciones para observar resultados de comprensión del aprendizaje. Trabajar evaluaciones entre pares pudo ser el salvoconducto, transparentando los criterios de evaluación para que los alumnos comprendan e interpreten sus producciones. Chequear el aprendizaje no tan sólo en el horizonte de la certificación, sino también cotejando los modos analógicos y digitales en la brecha desigual que los condiciona. Lo contracultural y la resistencia en la escuela, como el lugar que alberga y contiene al alumnado, a los maestros. Anijovich reflexiona diciendo que convivimos con las contradicciones, y lo que la escuela debería mirar es al alumno por fuera de ese ente institucional, sus hábitos culturales, para facilitar la unión entre la escuela y la enseñanza. Lo que evaluamos son capacidades, ¿Cuáles capacidades? Comúnmente evaluamos capacidades centrales, pero son todas capacidades generales entonces es pensar cómo planteamos lo que los ministerios definen selectiva y jerárquicamente en un horizonte general y cómo transponerlo al aula en particular. El problema es que, al evaluar para recoger información para decidir políticas públicas, se confunden las funciones entre términos del docente o el plan del sistema educativo, entonces cuando se toman evaluaciones de sistema se recogen los resultados para señalar determinadamente a la institución escolar o al alumno. Al contrario, debiera ser esa evaluación crítica una referencia positiva para pensar la escuela y sus docentes en su contexto.

⁹ Henry Giroux. (1990) Los profesores como intelectuales. Sección primera: Repensando el lenguaje de la instrucción escolar. Capítulo 4, La superación de objetivos de conducta y humanísticos. Pp. 3-9.

¹⁰ Rebeca Anijovich es Especialista y Magíster en Formación de Formadores (UBA). Es profesora titular interina de la cátedra Observación y Práctica de la enseñanza en el profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO, como docente de posgrado de la Escuela de Educación y Directora del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Es asesora pedagógica e institucional en escuelas de Colombia, Uruguay, Brasil y México.



El hecho remarca lo positivo de rever las clases, en tiempos y espacios distintos según las necesidades y posibilidades del estudiante. Aquí es curioso conocer el valor epistémico de revisar las clases, es decir, ¿qué posibilidades cognitivas permitiría al estudiante y también al investigador? ¿Es un requisito valorable para su estudio en Didáctica como disciplina?

Pérez Constante (2020)¹¹ realizó una investigación exhaustiva basada en las consecuencias educativas y el desarrollo del docente a causa del uso de las TIC durante pandemia por covid-19, el haber estudiado y analizado las condiciones de los estudiantes en cuanto a si poseen o no las herramientas (conexión al servicio de internet, computadoras, ambiente adecuado, adiestramiento, etc.) necesarias para la obtención de la enseñanza escolar básica en los tres niveles educativos. Todo este estudio se enfocó hacia la metodología cualitativa, ya que se enmarca dentro a la problemática social, que tiene que ver con el desarrollo del docente y el uso de las TIC en las reformas educativas y de aprendizaje en tiempos de la pandemia global. Al mismo tiempo, observó consideraciones que pudieran entenderse como una vulneración al derecho a la educación de calidad y por ende a los derechos humanos.

Pérez Constante toma el concepto de la investigación descriptiva tal como lo describe Sabino, haciendo referencia a la cita: "Trabaja sobre realidades de hechos, y su

¹¹ Myriam Pérez Constante; Tramallino, Carolina Paola; Las consecuencias educativas y el desarrollo del docente a causa del uso de las TIC en las reformas y tipos de aprendizaje en tiempos del COVID-19; Magazine de las Ciencias; 5; 7; 4-2020; pp. 30-44.

característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada (p. 51)". Sabino, C¹²(2000).

Pensemos ahora en una problemática investigativa conocida en Argentina desde 1983, el tema de la fragmentación y segregación educativa desde una mirada sociológica e intentemos dar una respuesta certera hoy, al interrogante luego de la vuelta a clases: ¿Cuáles son las posibilidades de las escuelas en general y los docentes en particular, de programar su enseñanza cuando estos no disponen ni de los dispositivos ni de los materiales habituales del aula?

Álvarez (2020) reflexiona frente a la situación de aislamiento social, sumado a la falta de acceso a la tecnología, se profundizó la desigualdad entre sectores y aumentaron las barreras para la integración educativa que quedaron sin respuesta por *alternativas a la virtualidad*. Las herramientas digitales que promovían asistencialidad individual y técnica, crean un obstáculo que impiden transitar las experiencias colectivas de la escuela tradicional. El efecto de segregación educativa en nuestro país está sectorizado, ahora en tiempos de *no pandemia*, vuelven las reconsideraciones por recuperar los espacios vacíos: la pérdida de la escuela como lugar de intercambio de capital social y formación de redes heterogéneas. Las diferencias sociales, económicas y culturales se tornan en puentes o barreras en relación con la accesibilidad y el derecho a la educación.

El éxito de la planificación, basada en el modelo curricular adecuado o adaptado a las necesidades en pos de las interacciones entre docentes y estudiantes preocupados por los aprendizajes aumenta su eficiencia en lugares controlados: el aula, siendo a la inversa en situaciones no controladas como en las que existe una pérdida o transmutación de los espacios de interacción que deben ser considerados por quienes administran las propuestas de enseñanza. Entonces esa pérdida se traduce como la segregación en su forma cultural, aumentando su dimensión. Por este motivo es fundamental el diseño curricular, la currícula como fuente primaria de significaciones, como práctica cultural de significación. Piovani (2022) propone centrarse en el

¹² Carlos Sabino nació en Buenos Aires, Argentina, en 1944. Obtuvo la Licenciatura de Sociología en la Universidad Nacional de Buenos Aires en 1970. Actualmente es Profesor de la Universidad Francisco Marroquín de Guatemala, dando cursos sobre Historia, economía y sociología para diversas maestrías.

resignificar el espacio del aula basado en la experiencia docente la que atravesó el *antes* y el *después* de la pandemia¹³.

Programas que antes de pandemia vincularon a los sectores vulnerables fue, sin lugar a dudas, el Programa Conectar Igualdad, lanzado en 2010, bajo el modelo 1 a 1 (una computadora por alumno), que consistió en la entrega de netbooks a alumnos y docentes de escuelas de gestión estatal del nivel secundario y a alumnos de la modalidad de educación especial y de institutos de formación docente entre el 2011 y el 2014 (Marés Serra, 2012).

En segundo lugar, Álvarez (2020) hace hincapié en la Resolución N° 106/2020 del Ministerio de Educación Nacional, refiriéndose al Programa "Seguimos Educando", fundamentando en que "el rol de la escuela resulta irremplazable", pero entendiendo que en ese excepcional contexto, resultó necesario llevar adelante para hacer efectivo el derecho a la educación, un programa que facilitara el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se superara la emergencia¹⁴.

Y por último, el Programa Acompañar: Puentes de Igualdad, que se aprobó el 26 de agosto de 2020, en tiempos de ASPO y por unanimidad en asamblea del CFE, el ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta junto a la mesa intergubernamental e intersectorial, iniciativa que consistió en acompañar a cada estudiante para revincularlo con la escuela y ofrecer "puentes" durante el verano, durante el tiempo extraescolar y a distancia en los territorios en los que aún no pueda retomarse la presencia física.

Conclusión

El prototipo de componer un sistema educativo basado en herramientas tecnológicas, pudiera ser un salvoconducto para proseguir con la enseñanza virtual a distancia en todos sus niveles educativos. No comprender el problema de raíz del sistema educativo, para remarcar la necesidad de insertar una educación básica de calidad, sostenible y, que cumpla con las exigencias actuales para el ejercicio ciudadano en el desempeño productivo de jóvenes y adultos, sería contraproducente. Entonces, no es sólo hablar de la calidad de educación y las formas del sistema educativo, que acompañan e intentan cubrir las deficiencias marcadas por las segregaciones sociales y culturales sino también repensar la vuelta a la presencialidad, haciendo énfasis en la crisis *pospandemia*, en una sociedad fragmentada evidenciada por la falta de

¹³ Piovani, V. (2022) Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia. Navegando en la infodemia con AMI (Alfabetización Mediática e Informal). Pp. 82-88.

¹⁴ Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e), 25-43.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002> Pp 31-32.

empleos dignos y bien remunerados, que contribuyan a la sociedad a mejorar su calidad de vida.

Tras la pandemia es momento de organizar las ideas, organizar los conceptos, en todos los sectores formativos. Desde los gestores educativos a nivel nacional, los ministros, los gobiernos y también los organismos internacionales. Existe un déficit alto sobre el debido uso de la información y del conocimiento el cual afecta el rendimiento y la efectividad de la educación virtual. Todo ello debido a las tomas de decisiones sobre el lanzamiento y propuestas de ideas previas, considerando a las TIC y a las estadísticas básicas sobre materiales o herramientas como: acceso a la internet, computadoras, acceso al aprendizaje en línea.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (2020) Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>

Camilloni, A. (2007). Capítulo 1 Justificación de la didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica? Ed. Paidós. Buenos Aires.

Di Napoli, P. (2021) Et al. Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis educativa*, Vol. 26, No 1 enero – abril 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-25. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>

Fenstermacher, G. (1986). *Philosophy of research on teaching: Three aspects*.

En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. Third edition. Nueva York: Macmillan, 37-49. [ed. Cast.: "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza*. I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989, 150-179].

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós. Barcelona.

Lion, C. (2020). U.B.A. *Texto de revista de filosofía y educación. Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes*. ISSN 2525-2089.

Pérez Constante, M. B., et al. (2020). Las consecuencias educativas y el desarrollo del docente a causa del uso de las TIC en las reformas y tipos de aprendizaje en tiempos del COVID-19. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 5(7), 30-44. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/900>

Piovani, V. (2022) Las políticas públicas ante los desafíos de la escuela pospandemia. Navegando en la infodemia com AMI (Alfabetización Mediática e Informal). Compilado. UNESCO. Bs. As.

Sabino, C. (2000). Cómo hacer una tesis de grado. Panamericana. Bogotá.

Schulman, L. (2005). Harvard educational review, 57 (1), 1987, pp. 1-22. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9, 2. Traducción al español: Antonio Bolívar.

Enlaces web

Anijovich, R. <https://www.almagrorevista.com.ar/rebeca-anijovich-pedagoga-la-escuela-es-contracultural-en-muchos-sentidos>

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-lanza-el-programa-acompanar-puentes-de-igualdad>