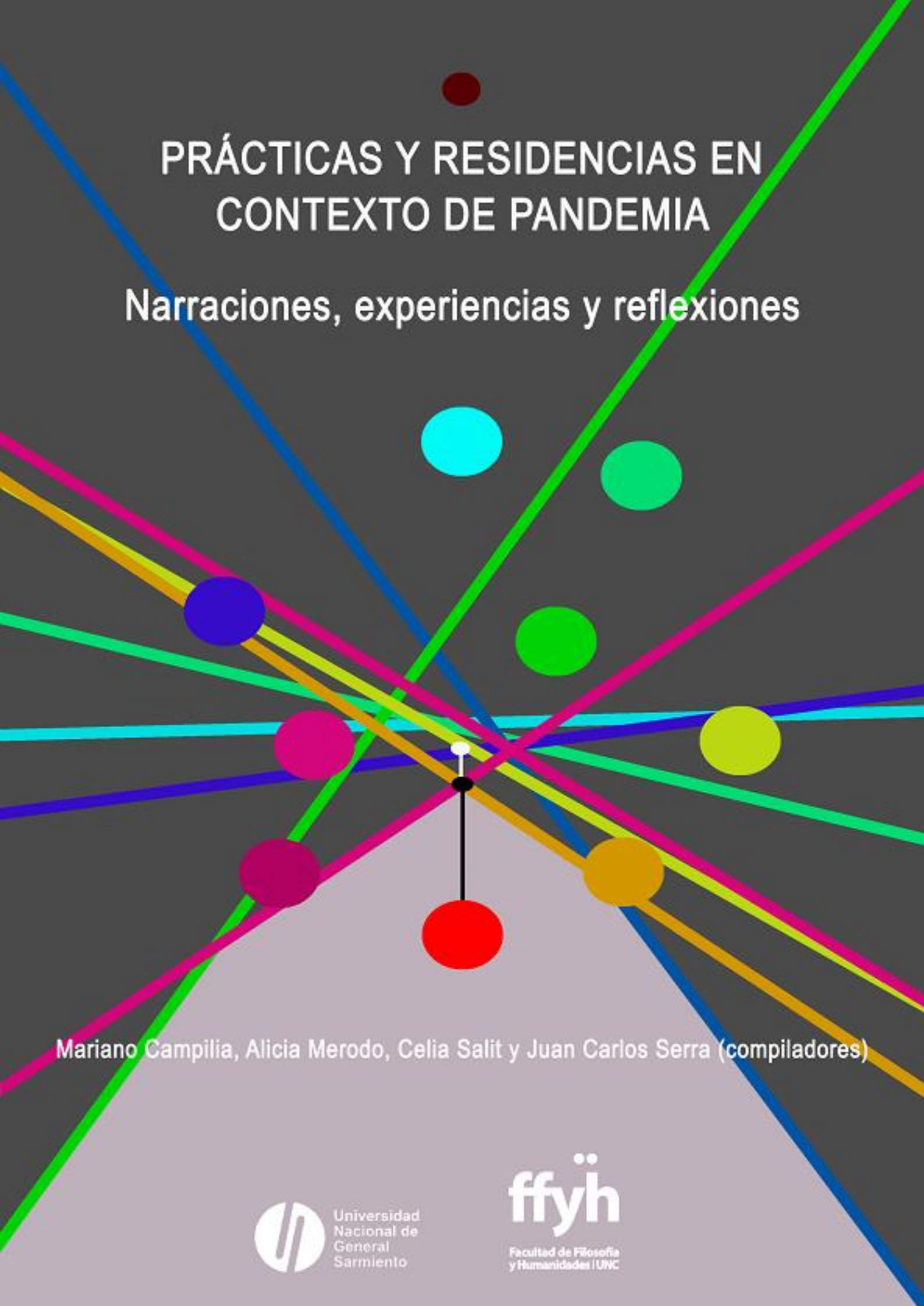




PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Narraciones, experiencias y reflexiones

Mariano Campilia, Alicia Merodo, Celia Salit y Juan Carlos Serra (compiladores)



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN CONTEXTO DE PANDEMIA
Narraciones, experiencias y reflexiones

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN CONTEXTO DE PANDEMIA. Narraciones, experiencias y reflexiones; compilado por Mariano Campilia, Alicia Merodo, Celia Salit y Juan Carlos Serra - 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1652-8

1. Formación Docente 2.Prácticas 3.Residencias I. Campilia, Mariano. II. Merodo, Alicia. III. Salit, Celia. IV. Serra, Juan Carlos, comp.
CDD

REVISIÓN DE CONTENIDO

CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK

Ana Sofía Gerber

ILUSTRACIÓN DE TAPA

Rocío Pérez



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los/las autores/as. Respecto del lenguaje inclusivo la diversidad de estilos responde a las opciones asumidas por ellos/ellas.

Un agradecimiento especial a todos y todas los y las estudiantes
que compartieron con nosotros y nosotras el particular 2020
y con los y las cuales aprendimos una
nueva forma de “encontrarnos” en las prácticas.
A todos/as los y las trabajadores/as de las escuelas y del sistema
educativo por haber hecho posible que las
prácticas docentes en la formación fueran
posibles a pesar de los cambios
en las condiciones de la escolarización.

Índice

Presentación	1
Mariano Campilia, Alicia Merodo, Celia Salit y Juan Carlos Serra	
Palabras de apertura.....	5
Flavia Terigi	
Ponencia: Alteraciones en la escolarización y en la formación docente para la práctica. Recalibrando hipótesis, navegando incertidumbres. ¿Abrazando un acontecimiento?	9
Alicia Merodo	
Ponencia: Tramas y recorridos: experiencias en virtualidad	23
Valeria Aimar, Eugenia Bellone Cecchin, Adriana González, María Luisa González, Silvia Ortuzar y Micaela Zamboni	
Comentarios: Alteraciones, interrupciones, invenciones	38
Gustavo Ruggiero	
Ponencia: Reconfiguraciones de estrategias y dispositivos de formación docente en la residencia en lengua y literatura II en el primer año de pandemia	46
Lorena Bassa Figueredo, Damián Martínez, Estela Inés Moyano y Facundo Nieto	
Ponencia: 2020 y pandemia. Notas de un equipo de cátedra de prácticas en contexto de aislamiento.....	60
Carolina Subtil y Gustavo Giménez	
Comentarios: El camello de la virtualización.....	74
Cintia Córdoba	
Intercambios primera parte: Desafíos de la formación: El futuro, lo nuevo, las tecnologías.....	79
Ponencia: Sostener la práctica en tiempos de emergencia	84
Nancy Aquino, Alejandro Coggiolay Desireé Toibero	
Ponencia: La residencia docente en matemática en contextos de interrupción: Inquietudes y tensiones entre lo que es, lo que era, lo que podría ser	96
Verónica Cambriglia y Matías Maidana	
Comentarios: (recordando a Ceratti) "nada nos libra, nada más queda... "	107
Alicia Loforte	
Ponencia: Aportes y reflexiones sobre la formación de docentes de economía en cuarentena	111
Pablo Barneix y Pablo Sisti	
Diarios del mope-filosofía (abril 2020- 15 de abril 2021)	123
Sergio Andrade, Amiel Gorosito, Veronica Lerda, Moira Rivulgo y Dolores Santamarina	
Comentarios: Resonancias de las experiencias de prácticas de la enseñanza en Filosofía y Economía.....	140
Patricia Gabbarini	
Ponencia: Viajes del mope-área de ciencias de la educación (abril del 2020 - abril del 2021)	145
Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini, Ivanna Marcantonelli, Celia Salit y Pedro Rivero	

Ponencia: Residencia en pandemia: Insistir, ceder, innovar, sostener	156
Juan Carlos Serra	
Comentarios: De metáfora en metáfora, la reflexión sobre la experiencia viene llegando	170
Nancy Aquino	
Intercambios segunda parte: Desafíos de la formación: Sobre la temporalidad, el espacio y la necesidad de sostener la reflexión y la pregunta	173
Aprender a enseñar. El tratamiento de las prácticas como una experiencia de apertura y posibilidad.....	181
Andrea Alliaud	
A modo de cierre: Una polifonía de voces.....	187
Celia Salit	

PRESENTACIÓN

Mariano Campilia, Alicia Merodo, Celia Salit y Juan Carlos Serra

El establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) durante el ciclo escolar 2020 desafió a pensar el Sistema Educativo y el de Formación Docente. Las prácticas docentes y de enseñanza de todos los niveles se vieron interpeladas por las nuevas condiciones de escolarización mediadas por tecnologías en relación a qué y cómo enseñar; qué y cómo evaluar. Se trató de un escenario político pedagógico cambiante, transitorio, en construcción, con los consecuentes grados de provisoriedad que ello implica.

Formar profesores en este escenario requirió reconfigurar las propuestas de los espacios de prácticas y residencias. Fue necesario imaginar nuevos modos que habiliten a conocer y problematizar instituciones, aulas y sujetos. Demandó pensar y re-pensar supuestos, hipótesis de trabajo y saberes, al tiempo que abrió posibilidades para tensionar/movilizar sentidos aparentemente estabilizados y, en muchos casos cristalizados e imaginar colectivamente otros modos de intervención. En efecto, se tornó en oportunidad para revisar marcos interpretativos; formas de registro; interacciones de sujetos entre sí y con las instituciones y para redefinir las propuestas didáctico-metodológicas relativas a enseñar a enseñar. Ello, en la mayoría de las situaciones, implicó básicamente la conversión de dichas propuestas a entornos virtuales.

Dadas las condiciones anteriormente caracterizadas, un grupo de colegas integrantes de Cátedras de Prácticas Docentes y Residencias de la Universidad Nacional de Córdoba(en adelante UNC) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS), consideramos propicio generar un ámbito colectivo de pensamiento para compartir experiencias y reflexiones acerca de los modos particulares en que se reconfiguró el trabajo docente y las propuestas formativas, al abrigo de la tradición de las “Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente”, originadas en la Facultad

de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH), UNC, y su inscripción en la “Red de Prácticas”¹.

En su obstinada insistencia por abrir la “caja negra” de las prácticas y producir conocimiento sobre ellas, la Red en su devenir histórico permitió generar un espacio específico de abordaje del campo de la práctica desde las singularidades propias de las construcciones disciplinarias, los niveles y la necesaria referencia a los contextos de escolarización. Permitió, también, visibilizar los espacios curriculares destinados a la formación para la práctica, sus supuestos teórico-epistemológicos y el carácter artesanal, casuístico e intelectual del trabajo docente. Se convirtió en un ámbito que puso en valor el registro, la documentación y la narración de las prácticas; facilitó la sistematización de saberes pedagógicos y didácticos puestos en juego, del sistema formador en su conjunto.

En efecto, a lo largo de más de una década, las Jornadas visibilizaron la producción de conocimiento sobre las prácticas de la enseñanza. Entre esos conocimientos, destacamos, centralmente: 1] La utilización de las herramientas de la investigación educativa, principalmente el enfoque socio antropológico y en particular la etnografía para el registro y análisis de lo institucional y lo áulico; 2] El trabajo sobre la desnaturalización de representaciones interiorizadas acerca de la escolaridad; 3] El foco en la revisión de las matrices de aprendizaje y las biografías escolares como proceso de doble intelección (lo objetivo y lo subjetivo); 4] El foco en captar la cotidianeidad y el esfuerzo por *documentar lo no documentado*; 5] El papel de la teoría articulada al trabajo de campo; 6] La delimitación de las prácticas docentes como históricas, sociales, culturales, multidimensionales y situadas; 7] El foco en lo singular y el corrimiento de visiones homogeneizantes; 8] La necesaria construcción interdisciplinaria de las prácticas que permite religar conocimientos con sentido integrador; 9] La construcción metodológica y la relación forma - contenido en los procesos de enseñanza; 10] La reflexión sobre la práctica como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva).

La reconfiguración de la escolarización que trajo aparejada la pandemia conmovió tanto los aspectos organizativos de los espacios curriculares de la práctica, como los soportes teóricos y metodológicos habituales. Dar una rápida respuesta retrasó la

¹ Conformada por cátedras de prácticas y residencia de universidades nacionales e institutos superiores de formación docente de distintas jurisdicciones del país.

necesaria reflexión acerca del sentido de nuestro trabajo en este escenario. La ausencia de presencialidad conmovió las bases mismas del trabajo artesanal sobre “enseñar a enseñar”, siempre refugiado en un espacio protegido, en marcos institucionales portadores de sentidos, en tiempos acotados para la puesta en escena. Al mismo tiempo la centralidad de la enseñanza mediada por tecnología, requirió ser comprendida, interpelada, alterada, para no presuponer los sentidos que despliega y límites que presenta.

La rapidez con la que se decidió la continuidad pedagógica, tanto en los niveles obligatorios del sistema como en las universidades, no dio lugar para la pausa del pensamiento, la construcción de nuevos criterios, la selección de lo posible y lo deseable. Asimismo, dificulta la generación del tiempo requerido para construir una posición personal y colectiva acerca de los usos de la tecnología para la enseñanza.

En este marco, el Primer encuentro de cátedras de Prácticas y Residencias en la Formación Docente: *Narraciones y reflexiones acerca de experiencias de prácticas y residencias en contexto de pandemia* Universidad Nacional de Córdoba Universidad Nacional de General Sarmiento tuvo el propósito de palear estos apremios de la coyuntura, generando un espacio para el intercambio y la reflexión. Se constituyó, además, como escenario potente para compartir los desafíos que nos toca transitar como formadores y habilitar la construcción conjunta de posibles propuestas de formación docente a futuro.

El libro que aquí presentamos, ha sido una oportunidad para continuar con la reflexión a partir del trabajo de revisión de las presentaciones por parte de autores/ autoras y comentaristas. La publicación intenta reproducir la estructura del encuentro, por ello también incluimos fragmentos de los intercambios realizados durante su desarrollo.

Asimismo, convocamos a destacados/das y queridos/das colegas para la lectura de los borradores. Por ello un agradecimiento a Andrea Alliaud, cuyas reflexiones se encuentran al final del libro. También, a Alejandra Birgin, quien entre los avatares de sus responsabilidades públicas (es actualmente Directora de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires) pudo hacernos llegar sus comentarios, en los que valora “la riqueza que brinda su heterogeneidad y la valentía de escribir *en caliente*” y el testimonio de la complejidad que atravesamos. Nos dice Alejandra en su comentario:

Particularmente interesante me resultó leer las marcas previas y cómo desde allí se lee e interviene ante el desconcierto que generó el confinamiento. El lugar donde más me detuve a pensar fue lo que nos deja esta situación, las invenciones, las vacancias, los interrogantes que no tenemos que dejar que se nos escurran de las manos. Por eso, estos espacios y estas producciones son tan necesarios.

Del mismo modo, reconocer la detenida lectura realizada por el colega Jorge Steinman quien agradece la invitación y lamenta no haber llegado a tiempo con una producción que acompañe esta publicación. Al mismo tiempo valora la iniciativa de las Jornadas. En palabras del colega dada:

...la riqueza que brinda su heterogeneidad y la valentía de escribir "en caliente". No solo es testimonio de la complejidad que atravesamos, sino de la imaginación y la reflexión que la acompañó en la UNGS y en la UNC. Particularmente interesante me resultó leer las marcas previas y cómo desde allí se lee e interviene ante el desconcierto que generó el confinamiento. El lugar donde más me detuve a pensar fue lo que nos deja esta situación, las invenciones, las vacancias, los interrogantes que no tenemos que dejar que se nos escurran de las manos. Por eso, estos espacios y estas producciones son tan necesarios.

En fin, esperamos que este material posibilite dar continuidad a la producción de conocimiento y al intercambio con formadoras y formadores de todo el país, hasta un próximo encuentro.

PALABRAS DE APERTURA

Flavia Terigi²

El Primer Encuentro de Prácticas y Residencias en la formación docente fue organizado y se ha desarrollado en un contexto en el que, debido al aislamiento primero y al distanciamiento después, se han visto alterados los supuestos pedagógicos que organizan, desde hace muchas décadas, la escolarización. Como parte de los esfuerzos para contener la declarada pandemia de COVID- 19, a comienzos de 2020 se tomó en todo el mundo la decisión de suspender las clases presenciales. En Argentina, una semana antes del aislamiento³, el Ministerio de Educación, con acuerdo del Consejo Federal de Educación, determinó la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional⁴. A lo largo de 2020 y 2021, el Consejo Federal de Educación ha ido ajustando las definiciones sobre la concurrencia a las escuelas.

Esta alteración impuso a quienes enseñamos la necesidad de repensar la escuela y el aula; como es lógico, también a un Instituto que, como es el del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, forma profesores y profesoras en una gran variedad de carreras. Vivimos inicialmente un estado de perplejidad que, según se verá, también recorre varios de los trabajos que se compartieron en la Jornada.

Durante muchos años, las carreras de profesorado han formado profesores y profesoras que se han preparado principalmente para la enseñanza en lo que ahora llamamos "presencialidad" y que era, simplemente, la escuela. En cuanto a la incorporación de tecnologías al proceso de enseñanza, cada carrera avanzaba a su ritmo y de acuerdo con sus posibilidades de incorporación de conocimiento nuevo, pero siempre pensando la enseñanza mediada por tecnologías como un complemento, quizás virtuoso, de la enseñanza presencial; nunca como su reemplazo. Las Residencias responden a esta misma tradición formativa: han propuesto durante muchos años la formación de docentes a partir del desarrollo de prácticas en el aula, en la escuela.

² Decana del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS.

³Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2020). *Aislamiento social preventivo y obligatorio*. Decreto 297/2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>.

⁴ Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2020). *Ministerio de educación*. Resolución 108/2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>.

Cuando comenzó el aislamiento no imaginábamos que, un año después, seguiríamos en esta situación. Por eso, en principio nos pareció que se podía postergar la decisión acerca de cómo resolver el problema de las Prácticas y las Residencias. Yo misma, como Decana, era poco proclive a la idea de que las Prácticas y las Residencias transcurrieran en la virtualidad. Sin embargo, a poco de avanzar el aislamiento nos quedó claro que este proceso sería muy largo. Por otra parte, cobramos conciencia de que todos nuestros egresados y egresadas estaban lanzados a un entorno educativo muy diferente de aquel que les habíamos presentado en la formación. Esto nos colocaba en un lugar complejo desde el punto de vista de las preguntas que teníamos que hacernos sobre la formación. Podíamos confiar en que las claves pedagógicas, las claves didácticas y el conocimiento disciplinar que aprendieron nuestros/as egresados/as en la universidad les habían dado algunos puntos de apoyo para pensar la enseñanza, pero también sabíamos que no los habíamos preparado específicamente para lo que estaba ocurriendo. Porque lo que estaba ocurriendo, si bien no es inexplicable, para la mayoría de nosotros/as era inimaginable.

En esas circunstancias tomamos algunas decisiones, tratando de buscar un modo en el que se pudiera desarrollar la tarea formativa en el contexto particular que nos planteaban el ASPO y el DISPO. Las prácticas con concurrencia a las escuelas no eran posibles, y no lo son todavía en este momento. La formación docente tenía que explorar posibilidades de cumplir con sus fines en estas nuevas condiciones⁵.

Hay un saldo de aprendizaje que nos deja la pandemia: si bien las tecnologías (esas que queríamos incorporar de a poco en la formación) ofrecen una condición para restablecer algo del orden de lo escolar, también es cierto que las expectativas puestas en que iban a poder reemplazar la concurrencia a las escuelas están muy lejos de cumplirse⁶. “Faltan cosas que suceden cuando estamos juntos/as: faltan las explicaciones de los/las docentes mientras monitorean en los gestos si los/las estudiantes los/las están escuchando y entendiendo, faltan comentarios y correcciones que lleguen en momentos

⁵ Documento “Sobre las Residencias en tiempos de no presencialidad”. Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Agosto de 2020.

⁶ Es interesante señalar que muchos de quienes sostenían, antes de la pandemia, el posible reemplazo de la presencialidad por las mediaciones tecnológicas, hoy reclaman la vuelta a la presencialidad, inclusive cuando las condiciones epidemiológicas no señalan ningún cambio significativo que haga a la situación más segura que como lo era unos meses atrás. Quizás han terminado de comprender que la escuela hace otras cosas, además de administrar actividades de aprendizaje individual.

oportunos, faltan los/las compañeros/as con quienes y de quienes es posible aprender, las formas de diálogo típicamente escolares y, claro, falta otra vivencia de la corporalidad. Las tecnologías permiten otras formas de la experiencia humana; las que permite la escuela, al parecer, no se reemplazan”⁷.

En las ponencias aparecen rasgos de la situación extraordinaria que nos toca compartir. En ellas es posible advertir que hay ciertas alteraciones que son comunes a distintas prácticas de enseñanza y que, al mismo tiempo, hay modos específicos de afectación de las prácticas de enseñanza propias de las distintas disciplinas. Hay alteraciones que nos sucedieron a todos pero, a poco de ahondar, se encuentra la singularidad de los marcos disciplinares. Pienso, por ejemplo, en el trabajo de Estela Moyano y Facundo Nieto sobre el ritual de la lectura colectiva; o en el de Verónica Cambriglia y Matías Maidana sobre el problema de cómo hacer para que el aula de Matemática siga siendo un lugar de debate de problemas, ante la pérdida de la proximidad presencial que permite aquello del gesto de no entender, de la cara de pregunta ante la cual es posible intervenir. Pienso también en la transición, durante la imposibilidad de la práctica situada, a la propuesta de la intervención contextuada, que refieren Nancy Aquino, Alejandro Coggiola y Desireé Toibero, colegas de la Universidad Nacional de Córdoba y cómo en ella persiste la misma pregunta: ¿Qué de la Historia enseñar en la escuela?.

Cierro con una reflexión acerca del futuro. Me pregunto si se modificarán las prácticas cuando el escenario sea más auspicioso desde el punto de vista sanitario. Así como se compartió la expectativa de que esto iba a terminar pronto, circula la expectativa de que la escuela ya no podrá ser la misma. En algún sentido esto es así, pero cabe preguntarnos qué tanto podrá cambiar. Hay algunas señales alentadoras; recuerdo a una maestra⁸ trabajando con sus colegas de la misma escuela primaria para discutir cómo podían “convidar” a las familias las formas del trabajo escolar, para que pudieran sostener a los chicos en la escolaridad. Pero también hay señales desalentadoras, como la

⁷Terigi, F. (2020). Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario. *Noticias UNGS*. <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario>.

⁸Nesis, L. (2020, 24 de setiembre). *Entre la escuela y la casa: enseñar y aprender en tiempos de pandemia* [ponencia]. Ciclo Diálogos en la coyuntura. Organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

persistencia de la sección escolar como unidad de organización, inclusive cuando se piensa en burbujas⁹ que son, la mayoría de las veces, meras subdivisiones de la sección escolar. Aunque cuando empezó el ciclo lectivo 2021 sabíamos que muchos/as chicos/as no habían podido sostener la escolaridad con el mismo ritmo que sus compañeros/as, persistió y persiste la idea de que la sección escolar tiene que ser el modo básico de la organización escolar y no nos atrevemos a reagrupar ni reorganizar a la población de otras maneras.

¿Qué podremos retomar de todo esto en el futuro? Necesitamos debatir esta pregunta más allá de los vaivenes de la opinión pública. En buena parte del año 2020 se puso en valor el trabajo de la escuela. Hacia fin de ese año se retomó el ataque a esta, en un episodio en el que se cuestionó las capacidades de las personas que llegábamos a estudiar para ser docentes¹⁰. A comienzos de 2021, en el marco de la polémica presencialidad sí/ presencialidad no, la defensa cerrada de la concurrencia a las escuelas se sostuvo en argumentos que, aparentemente, volvían a revalorizar la escuela. Estas derivas de la opinión pública no deberían confundirnos. Deberíamos permitirnos, en un marco de diálogo entre colegas del campo educativo, una discusión que es de otro orden. Estamos aquí para hacernos preguntas y para mantenerlas si no podemos responderlas.

⁹ La Resolución del Consejo Federal de Educación n° 386/ 2021 en su Anexo I “Manejo y control del COVID-19 en establecimientos educativos”, apartado “Glosario”, define los “grupos” (a los que luego denomina “grupos/ burbujas”) como “agrupamientos de estudiantes (cuyos integrantes tendrán el distanciamiento físico adecuado entre sí) diferenciados en toda la instancia educativa, o sea, dentro del aula y los espacios comunes del establecimiento”.

¹⁰ Véanse las declaraciones de la entonces Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/acuna-los-docentes-eligen-esa-carrera-luego-nid2511672/> 16 de noviembre de 2020.

PONENCIA: ALTERACIONES EN LA ESCOLARIZACIÓN Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA PRÁCTICA. RECALIBRANDO HIPÓTESIS, NAVEGANDO INCERTIDUMBRES. ¿ABRAZANDO UN ACONTECIMIENTO?”

Alicia Merodo¹²

El shock inicial de la suspensión de lo escolar. Decisiones

El inicio del ciclo lectivo 2020 nos encontró entre azoradas y activas. El primer pensamiento fue “no vamos a poder sostener una materia de la práctica” bajo la modalidad de la enseñanza mediada por tecnologías. La construcción in situ de la “experiencia escolar”¹³ en sus múltiples manifestaciones es nuestro material privilegiado, es el néctar de la materia. Los relatos de directivxs e inspectorex, docentes, preceptorxs, porterox, estudiantes; los intrincados vericuetos de las escuelas, las huellas del tiempo en la materialidad de estas, su localización y disposición espacial, el recinto de las aulas, sus olores, la disposición de los cuerpos, las formas de participación que se promueven, las tareas como huellas del trabajo pedagógico de la transmisión, el ir y venir de personas, la estabilidad de los lugares, lo inestable e imprevisible, los artefactos donde se van registrando datos, las rutinas de entrada y salida, lo permitido y lo prohibido, el lugar de los jóvenes con sus intereses e identidades, el lugar otorgado al conocimiento, las normas, los rituales creados por cada escuela, los modos de hacer las cosas, las huellas de la obligatoriedad en la materialidad de la escuela, los procesos que tienen lugar en ella y los efectos sobre los sujetos, la presencia del afuera (contexto social y cultural más amplio). En fin, un sin número de imágenes y experiencias que condensan una genealogía

¹¹Esta presentación toma como insumo la sistematización que realizamos en el ámbito de la materia y que concluyó en dos producciones: una ponencia y un artículo (actualmente en evaluación). Ambos escritos están referidos en la bibliografía. Las ideas, decisiones y reflexiones de este escrito forman parte de un trabajo colaborativo y en equipo compartido con las profesoras Mariela Arroyo, Silvina Felicioni y Tatiana Corvalán, quienes a su vez realizaron una lectura atenta de este escrito y formularon aportes sustantivos. Al mismo tiempo, el escrito da cuenta de la hipótesis de trabajo de la materia cuyos propósitos fundantes son parte de una construcción sostenida con Juan Carlos Serra con quién compartimos la coordinación de la materia.

¹²Co-coordino el dictado de la materia Residencia I: La escuela ámbito del trabajo docente de los profesados de Historia, Filosofía, Geografía, Lengua y Literatura, Matemática, Física y Economía.

¹³Referimos a “experiencia escolar” retomando la construcción conceptual que realiza E. Rockwell (1995) a partir de sus trabajos de investigación sobre la historia cotidiana de las escuelas. La experiencia en tanto construcción cultural que se produce por permanecer en las escuelas y que deja huellas en la vida de las personas. Se puede abordar la experiencia escolar desde los diversos contenidos que están en la base de su producción: las formas de transmisión del conocimiento, la organización de la enseñanza, las relaciones institucionales

que, de manera provisoria, logramos abrazar en ese “estar” en las escuelas y que luego a fuerza de abordaje metodológico, obstinación pedagógica y marcos conceptuales, volvemos una y otra vez para desmenuzarlas, desnaturalizarlas, pensarlas, reflexionarlas, comprenderlas, politizarlas, problematizarlas. Para nosotras este camino es el que traza ciertas condiciones propicias de pensamiento sobre la escuela secundaria (ámbito del trabajo docente) con lxs estudiantes, como mojón para reconocer en esas fotos de lo escolar, lo que la escuela es como realización, su producción histórica, política, pedagógica y cultural y, como contrapartida, imaginar que podemos ser parte de construcciones culturales alternativas que hagan de la maquinaria de lo escolar otra experiencia posible. En esa deconstrucción estarían los escombros para una “otra” construcción posible de otra escuela. Es este sentido político pedagógico un principio irrenunciable en el marco de la materia. Es cierto que para llegar a él la tarea es laboriosa y costosa. Es nuestro espacio de utopía posible, o al menos así lo sentimos. La posibilidad de animarnos a “pensar otro modo de ser escuela”, aun sabiendo que el peso de las formas de pensamiento hegemónicas opera como sentido común imperante. Es también un persistente sentimiento que nos acompaña en ese resistir a la tentación de considerar al tránsito por la escuela de lxs jóvenes como un destino ya escrito.

Para ello, revisitamos el origen de la escuela secundaria, pues consideramos que los orígenes fundacionales son marcas indelebles que perduran en el tiempo diseminando sentidos y visiones. Es por ello que lo interpelamos a la luz de las necesidades contemporáneas de la escuela secundaria actual. Reconstruimos su devenir histórico con foco en la expansión y en las numerosas políticas educativas que, durante diferentes gestiones de gobierno, se dispusieron a direccionar sentidos (múltiples y contradictorios) para la escuela secundaria, desde diversos posicionamientos ideológicos. Y tomamos al trabajo docente en la escuela secundaria con foco en el trabajo de enseñar, como objeto privilegiado de reconstrucción y problematización¹⁴. Reconstruimos las condiciones materiales y simbólicas que lo atraviesan, las huellas del origen fundacional, los gestos de ese “ethos profesoral” que supo ser y tibiamente sigue presente, los sentidos distribuidos bajo el paraguas de la obligatoriedad del nivel y del derecho a la educación,

¹⁴ Concebimos a las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto privilegiado de problematización. Las concebimos como prácticas sociales, históricamente determinadas, multidimensionales y situadas (Edelstein, 2007).

los márgenes de autonomía posible que dan paso a reappropriaciones personales, los modos de poner disponible el conocimiento y los supuestos que entraña la tarea de enseñar. Todo ello como un camino posible para que lxs futurxs profesorxs se piensen a sí mismxs y vayan imaginando y construyendo “lx docente que quieren ser”.

De este modo, la materia “Residencia I: la escuela como ámbito de trabajo docente”¹⁵ navega en un entramado en el que interactúan y se abordan: a) las políticas educativas en relación a la escuela secundaria (tanto los lineamientos como la prolífica normativa), la escuela secundaria (origen y devenir histórico, estructura organizacional) y el trabajo docente; b) la realidad escolar (la registrada y reconstruida a partir de estar en las escuelas y la propia de les estudiantes a partir de sus autobiografías escolares); c) las herramientas de la investigación educativa, principalmente el enfoque socio antropológico y, en particular, la etnografía para el registro y análisis de lo escolar¹⁶ puesto que nos permite a su vez abordar la construcción de la mirada¹⁸ y la desnaturalización de la realidad escolar. En un sentido amplio, el dispositivo de formación que les proponemos a lxs estudiantes es el registro, el análisis y la comprensión de lo que acontece en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense. De algún modo, desovillar las tensiones que se ponen de manifiesto entre los propósitos de las políticas (derecho a la educación, inclusión) y las respuestas institucionales (con resabios que pueden ser excluyentes) permite visibilizar que el encargo social con el que las escuelas secundarias surgieron no contempla el derecho a la educación.

Sin embargo, a poco de andar el inicio del mes de marzo del 2020, el establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) nos puso en jaque y tuvimos que transitar la reconfiguración de la propuesta formativa de la

¹⁵ Cabe aclarar que esta materia es la primera materia considerada de lo que compone el conjunto de materias de la práctica docente en la formación de profesores de la UNGS.

¹⁶ La etnografía en tanto enfoque etnográfico refiere a una concepción teórico-metodológica del mundo social que recoge y discute aportes de la Antropología, de la historiografía (especialmente aquella que tematiza los procesos sociales recuperando la dimensión cotidiana y experiencial de los sujetos en las diversas formaciones históricas), entre otros aportes teóricos, atento a las contribuciones de Achilli y Rockwell (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

¹⁷ La etnografía ofrece la posibilidad de recuperar lo particular y significativo desde lo local, pero además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general. (Rockwell, 2009). Al mismo tiempo, el foco en lo local habilita la posibilidad de recuperar el saber docente desde lo local, diferenciándolo del discurso pedagógico, en tanto está centralmente constituido por las propias experiencias de los docentes a partir de sus prácticas cotidianas (Rockwell, 2009; Achilli, 2000).

¹⁸ La mirada, en tanto sujetos sociales, es portadora de una herencia normativa (la Pedagogía es una disciplina normativa) y valorativa que sintetiza categorías heredadas, los trazos que la historia deja en los sujetos sociales y que actúan como lentes con los cuales se mira la escuela (Edelstein, 2011).

materia. Sabíamos que el esfuerzo estaría puesto en no renunciar a los principios pedagógicos¹⁹ de la oferta presencial que traducen el sentido formativo de la materia.

Uno de nuestros objetivos es la formación de profesorxs comprometidxs con la realidad en la que trabajarán. Por tanto, comenzamos a visualizar como una oportunidad el registro de la peculiaridad que nos traía este tiempo histórico de escuelas interrumpidas en su presencialidad anterior, documentar lo no documentado²⁰. Los dos espacios formativos de la materia (la Universidad y la Escuela Secundaria) se reemplazaron por el aula virtual (Universidad) y en escuelas secundarias los encuentros sincrónicos con inspectorxs, directivxs, docentes y estudiantes. En este sentido, la interrupción de la presencialidad nos permitió pensar nuevos modos de acercarnos a la realidad escolar y lo que allí sucedía. Abordar así su dimensión institucional (¿en retracción?), para comprenderla y problematizarla aún en ausencia del encuentro en un espacio tiempo específico. Intuimos que su presencia perdurará en patrones de la cultura escolar, visiones, sentidos, ideas y posiciones que quienes trabajan en ella, sostienen con sus decisiones, discursos y prácticas.

Registrar y analizar la “realidad escolar” con escuelas interrumpidas, desde una materia dedicada a la práctica, renovaba nuestro compromiso ético, político y pedagógico con las escuelas del territorio con las que venimos construyendo un vínculo de formación e intercambios, al mismo tiempo que nos permitía sostener los objetivos de la materia. Para les trabajadores del sistema supuso la posibilidad de compartir sus apuestas pedagógicas y de un cierto modo “objetivar” eso que artesanalmente hacían (fue muy valorada esta posibilidad). Para ello reestructuramos la propuesta formativa a la virtualidad y convocamos a inspectorxs, directivxs, docentes a sumarse junto a los residentxs y a nuestrx equipx docente a conversaciones que permitieran dar cuenta de decisiones, acciones, necesidades, dificultades, progresos, en el contexto de sostener el lazo pedagógico. En estos encuentros fuimos reconstruyendo a partir de los relatos las reconfiguraciones del trabajo docente y, como contrapartida, las alteraciones que supuso

¹⁹ Nuestros principios pedagógicos son: la desnaturalización de la mirada sobre la escuela, la construcción de una experiencia personal, la interseccionalidad como enfoque y herramienta de visibilización de opresiones cruzadas, el trabajo de enseñar como trabajo político, la educación y la escolarización como un derecho, el acceso al conocimiento como herramienta de emancipación, la reflexión sobre la práctica y los supuestos como camino de crecimiento, cultivar en la materia la presencia activa (cuerpo, emoción e intelecto).

²⁰ Justamente se ha definido a la etnografía como un proceso de documentar lo no-documentado de la realidad social (Rockwell, 2009).

para lxs estudiantxs de secundaria las nuevas condiciones para aprender (también para les estudiantes de la universidad). Asimismo, pudimos acceder a sus Classrooms y a las propuestas de enseñanza. En este escenario, nos aproximamos a la comprensión de la realidad escolar que estaba sucediendo poniendo el foco en reconstruir: a] las apropiaciones singulares de la política educativa de continuidad pedagógica en las escuelas; b] los cambios en las condiciones de enseñanza y las reconfiguraciones del trabajo docente; c] las alteraciones en el vínculo con el conocimiento como problema político pedagógico²¹.

Ahora bien, a los fines de esta presentación nos interesa problematizar cómo la expansión de la cultura digital, producto de la pandemia, visibiliza huellas de un cambio cultural profundo en las sociedades y específicamente en la educación para pensar más detenidamente en las alteraciones del vínculo con el conocimiento en la escolarización (y en la formación docente) al alterarse los soportes históricos bajo los cuales acontece la transmisión de la cultura entre generaciones, a la luz de la reconstrucción de la realidad escolar surgida a partir de las orientaciones de la política de continuidad pedagógica.

La “realidad escolar” a la luz de la continuidad pedagógica

Durante el 2020 y de un día para el otro, numerosas necesidades de nuestra vida pasaron a ser satisfechas por las tecnologías digitales. El trabajo, la educación, las prácticas corporales, la provisión de alimentos y vestimenta, los trámites, los consumos culturales (teatro, música, museos). La digitalización de la vida produjo un incremento en el uso de internet, de plataformas y aplicaciones. La educación rápidamente fue trasladada al ámbito de los hogares subvirtiendo las históricas condiciones de enseñar por parte de profesorxs y de aprender por parte de lxs estudiantxs. La educación a través de plataformas interpeló condiciones y saberes especializados y estabilizados. Desde la materia registramos lo que estaba sucediendo como material de estudio y reflexión. A continuación, ofrecemos pinceladas de ese registro que van anticipando nuevos desafíos e incertidumbres para una materia de la práctica en la formación de docentes.

²¹ Por este medio, un enorme agradecimiento a inspectorxs, directivxs, docentes, estudiantes que abrieron la experiencia que estaban transcurriendo con enorme generosidad y en esa apertura hicieron posible las condiciones de continuidad de la cursada de la materia.

La continuidad pedagógica de la escuela en el hogar revistió un sin número de complicaciones para supervisorxs, directivxs, docentes y estudiantes. Del registro de los relatos pudimos advertir que el esfuerzo que realizaron para que algo del orden de enseñar suceda fue enorme, no sin frustraciones y fatigas, poniendo al descubierto las dificultades, entre ellas la posibilidad de llegar a todos los estudiantes. Las nuevas condiciones de trabajo afectaron de manera diferencial a docentes y estudiantes, fundamentalmente en relación a situaciones de partida desiguales con respecto a la posesión de aparatos (Tablet, celular, computadora), a la posibilidad de conexión y a la calidad de dicha conexión. Se puso de manifiesto la desigualdad en relación a la infraestructura de la conectividad, los artefactos y los saberes de los sujetos.

El sistema pasó a funcionar principalmente, en el mejor de los casos, a través de plataformas. En las escuelas con las que trabajamos las orientaciones promovieron el uso de la plataforma Google Classroom. No obstante, los mensajes por whatsapp fueron el medio privilegiado de contacto entre docentes y estudiantes.

De manera generalizada lxs profesorxs reconocen que el sostenimiento de la comunicación con lxs estudiantes fue una prioridad como estrategia de revinculación. En ese marco, el principal recurso fue la entrega de actividades de resolución individual. También hubo casos de docentes que elaboraron videos que subieron a YouTube con explicaciones para facilitar a lxs estudiantes la comprensión de contenidos. Cabe aclarar que las plataformas de uso frecuente no resultan herramientas amigables para producir vínculos e interacciones con los objetos de conocimiento. Por lo general, no disponen de espacios colectivos y colaborativos de trabajo; actúan más bien como reservorio de recursos. La enseñanza en los hogares alteró los modos de organizar el espacio, el tiempo y a lxs estudiantes, así como los límites entre lo público y lo privado, entre lo escolar y lo doméstico. Intentar describir qué es enseñar en pandemia fue parte de nuestro propósito.

Advertimos que no obstante la desconfiguración espacial y temporal, la gramática de la escolaridad secundaria mantuvo su fuerza configurativa en la experiencia escolar del 2020, no sin tensiones y con una enorme intensificación del trabajo docente. Muchxs docentes se vieron obligadxs a reinventar las prácticas, no sólo para hacer uso de nuevos entornos y modalidades de enseñanza, sino porque fue necesario diversificar las estrategias de acuerdo con las condiciones de conectividad disponibles (tanto de ellxs

como de lxs estudiantes). Las modificaciones de la programación de la enseñanza, la atención a los contenidos priorizados, la diversificación de estrategias, el diseño de actividades específicas para la modalidad virtual, las nuevas pautas de evaluación, calificación, acreditación y promoción, el seguimiento personalizado de estudiantes y la producción de informes cualitativos de cada uno, significó para lxs docentes un escenario de complejidad y desafíos crecientes. Si las condiciones previas a la pandemia ya daban cuenta de la histórica intensificación del trabajo del docente de secundaria, con la suspensión de la presencialidad la situación se agravó aún más. A las tareas estrictamente pedagógicas (complejizadas por el uso de las tecnologías) se le sumó el esfuerzo de comunicación y revinculación con estudiantes que interrumpen el contacto semanal.

Como parte del dispositivo de formación en la materia y bajo la premisa de documentar lo no documentado, lxs estudiantes pasaron sus registros, desgrabaron entrevistas, analizaron el material de campo e identificaron tópicos problemáticos. Estos giraron centralmente en torno a: -) la reconfiguración de la enseñanza y del aprendizaje desde el paraguas del derecho a la educación y desde el acceso al conocimiento; -) las orientaciones de política educativa surgidas en contexto de pandemia vistas a la luz de las condiciones de trabajo docente; -) los saberes necesarios para ser profesxr (emanados de los dispositivos escolares y de la formación docente) pasados por el tamiz del cambio de condiciones para enseñar ¿reconfiguración? ¿vacancia?; -) las alteraciones en las condiciones de la escolarización (régimen académico) y sus efectos en torno a la desigualdad educativa a la luz de las trayectorias escolares. Sobre la base de la elección de alguno de estos temas les estudiantes elaboraron los trabajos finales.

Las alteraciones en el vínculo con el conocimiento como problema político pedagógico

Principalmente a partir de la obligatoriedad escolar y de las políticas de inclusión, comenzamos a poner el foco en problematizar los vínculos con el conocimiento que ofrece la Escuela Secundaria o las relaciones con el saber (como lo conceptualiza Charlot (2007)). Visualizamos que el ingreso de jóvenes que históricamente no contaban con ese derecho era un primer paso importante, pero no suficiente. Al mismo tiempo, encontramos que un número considerable de quienes ingresan engrosan las filas de lo que luego la estadística educativa estigmatiza como los que “fracasan” (sobreedad, abandono, repitencia). Transitar la escuela secundaria debiera ser, principalmente para

quien ingresa familiarmente por primera vez al nivel, un desafío cognitivo e intelectual significativo que les represente nuevas y más complejas ventanas al mundo. Sucede que, a partir de que se abre la escuela a nuevos tipos de alumnxs, la escuela entra en contradicciones, comienza a ser atravesada por contradicciones profundas, del orden de lo estructural. Democratizar la escuela (a partir del acceso al conocimiento) supone entonces transitar las contradicciones y abrazar nuevos sentidos. La consecuencia de la democratización en contextos de obligatoriedad para la docencia, es disponerse a la experiencia de que su trabajo será más difícil y desafiante. Transitar esas complejidades se traduce en un progreso político pedagógico de acumulación de saberes a mediano y largo plazo. Y aquí es necesario comprender que una consecuencia de la democratización es que las contradicciones entran en las aulas, tocan el corazón de la tarea docente, evidenciando los problemas pedagógicos para el éxito político pedagógico (democratizar). Por su parte, la estructuración del conocimiento por disciplinas y las formas como se decide el canon de conocimiento que integra el currículum oficial, son también obstáculos estructurales para una experiencia con la cultura desde perspectivas que acerquen a los jóvenes a la comprensión de los problemas del mundo actual y, por extensión, a su propia comprensión en él y que integre de manera creativa la vida fuera de la escuela – sus intereses y saberes- con la experiencia escolar. A estos planteamientos que nos atravesaban en las reconstrucciones que ofrece la experiencia escolar en la presencialidad, se sumaron los que visualizamos como las “restricciones” que la enseñanza mediada por tecnologías tiene para el acceso al conocimiento. Los medios digitales ofrecen “posibilidades en conflicto”, opciones y tensiones que dependen de cómo se inscriben en contextos específicos (Dussel y Trujillo, 2018). Al tiempo que las nuevas condiciones visibilizan justamente las desiguales condiciones para acceder a los soportes tecnológicos que la escolarización impuso en la pandemia.

Las aproximaciones que venimos realizando para la construcción de una posición propia (en el equipo de la materia) en torno al vínculo con el conocimiento o las relaciones con el saber, toman los aportes de los trabajos de Bernard Charlot²² y las

²²Charlot en su afán de comprender lo que sucede en la escuela comienza en la década del 70 sus investigaciones. Por una razón biográfica (hijo de obrero y de empleada administrativa) y por pertenecer al campo intelectual francés se siente interpelado por las perspectivas reproductivistas. Aquí tomamos los aportes de – Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal; y Charlot, B. (2014). *La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas*,

investigaciones en torno a la construcción social del conocimiento en el aula atesoradas durante más de treinta años en el Departamento de Investigación Educativa (en adelante DIE) de México. El conocimiento en su dimensión social se objetiva en prácticas y discursos observables en el ámbito de las aulas. La investigación etnográfica, una vez más, ha producido valiosas contribuciones que permitieron entender la compleja trama de relaciones entre lxs docente, lxs estudiantes y el conocimiento escolar y reconstruir los procesos y la significación que tienen para lxs sujetxs involucrados. Descifrar la “realidad escolar” ha llevado muchos años de estadía en las escuelas, registros rigurosos y trabajo teórico sobre estos. Sumados a los aportes de varias teorías sociales fue posible comprender el conocimiento como hecho social y cultural, las lógicas de producción, reproducción y transmisión y los vínculos entre la estructura social y los procesos escolares. Son trabajos que han permitido evidenciar que el conocimiento, en su dimensión social se encuentra imbricado en toda situación de interacción entre sujetxs y se integra a la historia cultural²³.

El aula es el espacio social privilegiado para el encuentro de lxs sujetxs con el conocimiento, al menos tal como pervive la estructura organizacional de la escuela. En ella se producen negociaciones entre estudiantes y docentes en el proceso de construcción social de conocimiento, se despliegan intervenciones - explicativas y argumentativas-, se producen interacciones, se despliegan reflexiones más o menos divergentes, surgen preguntas, se realiza un determinado uso del lenguaje, se genera un ámbito dialógico, se produce una construcción social de interpretaciones sobre los textos escritos, se transmiten visiones del mundo, se gestionan conversaciones en torno a tópicos propuestos, se cultiva el necesario silencio de la espera productiva. Al mismo tiempo, esto se da en una compleja interacción entre condiciones institucionales de la enseñanza (tiempos, espacios, tamaño de los grupos, sentidos culturales de las escuelas,

metodologías y resultados de investigación. *Polifonías Revista de Educación*, III (4), 15-35. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>.

²³ Las investigaciones etnográficas aquí referenciadas remiten a la rica, sistemática y variada tradición de investigación anclada en el Departamento de Investigación Educativa (en adelante DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Los aportes de E. Rockwell, G. Galvez, J. Ezpeleta, R. Mercado, C. Aguilar, E. Sandoval, E. Remedi y R. Quiroz nutren una tradición que nos ha permitido comprender con mayores niveles de profundidad la producción cultural de las escuelas en su singularidad, relativizando los planteos reproductivistas y dando cuenta del margen de autonomía de docentes y estudiantes frente a los procesos de control burocráticos.

formas que adopta la relación forma contenido en los procesos de enseñanza, recursos) y la estructura del currículum organizado en varias disciplinas que, dicho sea de paso, dificulta a lxs estudiantes la incorporación del saber especializado a su saber cotidiano. Tanto docentes como estudiantes aportan sus propios saberes, los que intervienen en la compleja trama de interacciones en torno al conocimiento.

Ahora bien, estas condiciones para el encuentro con el conocimiento que, con sus singularidades y restricciones tienen lugar en las aulas de escuelas secundarias, son posibles en la trama social que en su interior se va tejiendo. Ellas se transformaron a partir de las nuevas condiciones surgidas con la suspensión de las clases presenciales. La enseñanza mediada por tecnologías como estrategia de política educativa para garantizar la continuidad pedagógica, supuso alteraciones en el trabajo de enseñar y en las condiciones para aprender. El espacio social del aula ha sido reemplazado, en el mejor de los casos, por encuentros sincrónicos acompañados de actividades / tareas escolares que se reciben y cuya resolución es producto de la interacción del estudiante con la consigna dada. La vida social del aula, sus interacciones, las resistencias que se labran, las apropiaciones libres de la herencia cultural que las nuevas generaciones se disponen a realizar, quedan suspendidas tras la fría textura de las pantallas. No con la intención de sacralizar el imperio de la cultura digital que atraviesa nuestra existencia sino con la de comprender las coordenadas de este tiempo histórico y las transformaciones a las que nos arrastra es preciso entender la naturaleza de este cambio cultural que, por otra parte, no es nuevo pero ha escalado a nivel educativo de un modo que nos obliga a tomar algún partido. En este sentido y atento a que pareciera que la enseñanza mediada por tecnologías reviste una continuidad más prolongada en el tiempo y va ganando cierta popularidad como opción para enseñar en la formación de profesorxs desde la materia, encontramos propicio poder visibilizar los supuestos (que trascienden a la opción posible en tiempos de pandemia) que están en la base de los soportes tecnológicos para la enseñanza con foco en las condiciones que ofrece para el acceso al conocimiento y los consecuentes efectos en la desigualdad educativa existente.

Lo que es lícito poner en valor es que la suspensión de la escolarización bajo la modalidad presencial ha permitido que cobren mayor visibilidad aquellos núcleos duros de la estructura organizacional de la Escuela Secundaria, que tantas frustraciones trae y sobre los cuales se ha investigado y producido numeroso conocimiento en los últimos

años²⁴. Que un estudiante de Escuela Secundaria, en la soledad de su hogar procurando dar cumplimiento a los postulados de la continuidad pedagógica, deba responder a las exigencias de entre 11 y 14 materias, resulta irrisorio e irrealizable y carece de sentido. Que un docente bajo las nuevas condiciones normativas deba producir “informes valorativos” del proceso de sus estudiantes emitiendo descripciones cualitativas que den cuenta si su trayectoria educativa es avanzada (en adelante TEA), en proceso (en adelante TEP) o discontinua (en adelante TED), es prácticamente irrealizable²⁵. La investidura de la Escuela Secundaria a la luz de la enseñanza administrada desde los hogares es muy elocuente. Aplica a la situación “el rey está desnudo”²⁶. La Escuela Secundaria –y el propio Sistema Educativo- “cruje” en el escenario actual. Los históricos sin sentidos cobran fuerza. Lxs trabajadorxs del sistema lo evidencian y acumulan cansancio. Pareciera empezar a tener cabida el pensar desde abajo lo nuevo que haga sentido. Otra escuela con sentidos renovados. Tal vez estemos en presencia de la fuerza creativa de un “acontecimiento”²⁷. Una situación significativa que produce un cambio, una ruptura, un modo alternativo de construcción del saber, un nuevo modo de habitar el vacío de sentidos desacoplados con el tiempo actual. Quizá sea este el tiempo, con situaciones imprevistas y nunca imaginadas, para que se produzca la ruptura, salte el acontecimiento, emerja lo nuevo y podamos volver a pensar la educación por nosotrxs mismxs. Se intuye un cierto agotamiento de un modo de “ser escuela secundaria”. Incomodidades, desacoples, sentidos alejados de propósitos. Es muy difícil seguir formando docentes para una Escuela Secundaria que defendemos por su carácter público y por el esfuerzo de abrigar lo común, pero anhelamos su profunda transformación. Tal vez estemos en presencia de un agotamiento de un modo de pensamiento y de acción como parte de una crisis en donde el futuro aún se muestra incierto²⁸.

²⁴ Solo con consultar la base producida por la Red de investigación sobre la Escuela Secundaria (en adelante RIES) es posible dimensionar el crecimiento de investigaciones sobre la Escuela Secundaria desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

²⁵ Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. (2020, octubre). *Circular Técnica Conjunta N° 1/2020*.

²⁶ En alusión al cuento El traje del emperador, del danés Hans Christian Andersen (1837).

²⁷ Intentando tal vez retomar sentidos que Badiou imprime a la vitalidad del acontecimiento.

²⁸ Edgar Morin (2020) en su último libro reflexiona sobre el momento actual de la humanidad. Lo caracteriza como un momento de “polycrisis” mundial de componentes, interacciones e incertidumbres múltiples e interrelacionadas. Aventura la crisis del paradigma de la modernidad (nacido en el siglo XVI europeo). O sea el principio del pensamiento, de la acción y de la sociedad (paradigma) tal como la conocemos se encuentra en crisis y un futuro imprevisible pareciera estar gestándose hoy.

¿Qué formación docente en el escenario actual?

El escenario descrito moviliza las bases mismas de la formación docente, específicamente la formación de profesores para la educación secundaria. Las alteraciones en las condiciones de la escolarización repercuten en los dispositivos y en los saberes estabilizados e institucionalizados que conforman el corpus de lo que se distribuye en la formación docente. Resulta complejo y no sin tensiones, sostener hipótesis de trabajo previas a la pandemia frente a la transformación cultural del tiempo actual, de la enseñanza, sus soportes y condiciones. En la formación para la práctica anticipamos los "patrones del trabajo docente" (del sistema laboral). En el ámbito laboral de las escuelas lxs docentes se enfrentan a los aspectos críticos y a situaciones imprevisibles que se suscitan en su singularidad. A estas condiciones históricas se suman los desafíos actuales de la transmisión en escenarios inestables, inciertos, complejos y cambiantes. En las formas como se conciben las decisiones de formación para la práctica se traducen las relaciones entre conocimiento y acción. Por lo tanto, entre maneras de definir la práctica y de producir, validar y utilizar conocimiento. Sabiendo a su vez que históricamente el conocimiento desarrollado en contextos prácticos ocupó un lugar bajo en la jerarquía epistémica. Pero, por otro lado, la configuración de la escolarización en las condiciones actuales aún no dispone de un corpus de saberes sistematizados y codificados (que pertenezcan a una producción teórica reconocida como parte de una jerarquía epistemológica superior). Nos encontramos en un momento de transición hacia la acumulación de saberes para la intervención en una nueva realidad escolar. Pareciera ser necesario entonces aferrarnos a estrechar lazos cada vez más dialógicos entre los "patrones de la formación" y los "patrones del campo laboral" para poder pensar qué características asumirá la pedagogía de la formación y qué nuevos saberes serán necesarios construir. En este sentido, tal vez valga la pena preguntarnos qué potencialidades de diálogos renovados instalamos entre la formación docente y las capacidades de lxs docentes y las escuelas en el escenario actual. Y, si las instituciones están en retracción ¿qué nuevos soportes primará en la construcción de la experiencia escolar y qué modos adoptará el encuentro colectivo en un espacio común? ¿Seremos capaces de profanar las plataformas creadas respondiendo a los intereses de las corporaciones que ven en ellas un esquema de negocios, para convertirlas en espacios de intercambio horizontal, democrático y creativo? ¿Serán que el estado y el campo

intelectual quiénes se animen a dar esos pasos? Aún no se aprecian gestos en esta dirección. La incomodidad que transitamos nos compromete a producir, en una conversación pública y diversa, nuevos modos de habitar la transmisión entre generaciones.

Bibliografía

Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.

Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S., Merodo, A. (2020, octubre). *Huellas estatales, experiencia escolar y trabajo docente. Desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia* [ponencia] II Jornadas sobre Democracia y Desigualdades. Universidad Nacional de José C. Paz.

Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. y Merodo, A. (2020). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Enseñanza y desigualdad de la Revista Itinerarios educativos*.

Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, III (4), 15-35.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XI (número especial).

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, Horizontes.... *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen (033), 71-89.<https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a04.PDF>

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20 (02), p. 467-482.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.

Merodo, A. (2012). ¿Qué formación para la práctica en la formación de profesores? Un intento de visibilizar la pedagogía de la formación [documento de circulación

- interna]. *Residencia I. Formación de profesores*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto del Desarrollo Humano.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Editorial Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Antología esencial. CLACSO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana* (p. 13-57). Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

PONENCIA: TRAMAS Y RECORRIDOS: EXPERIENCIAS EN VIRTUALIDAD

Valeria Aimar, Eugenia Bellone Cecchin, Adriana González, María Luisa González, Silvia Ortuzar y Micaela Zamboni

Introducción: Prácticas docentes como tramas y recorridos

En el presente relato queremos poner el acento en recuperar la experiencia de entrevistar a docentes que pertenecen a diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba. Dicha experiencia fue realizada por el grupo de estudiantes que cursaron el Seminario de Práctica Docente: Tramas y Recorridos durante el primer semestre del año 2020. Se puso el acento en retomar lo que fue aconteciendo al interior de las prácticas docentes -desde la propia subjetividad- en relación con posiciones, decisiones y acciones que se fueron asumiendo y construyendo frente al contexto de pandemia.

Como equipo integrante de la cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia -del área de conocimientos de psicología-, iniciamos en el año 2019 una nueva propuesta de transmisión con el formato de seminario electivo, destinada a estudiantes del ciclo básico de las diferentes carreras de profesorado que pertenecen a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía, Letras Modernas y Letras Clásicas) y de la Licenciatura en Geografía.

Durante el año 2020 el seminario se ofreció y se sostuvo en modalidad virtual, debido al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) originado por la pandemia de Covid-19. Al tratarse de un seminario de reciente creación y estar en proceso de institucionalización, casi simultáneamente a partir de ambas modalidades -virtual y presencial-, va adquiriendo algunas particularidades y se constituye bajo ciertas condiciones que resultan interesantes de indagar.

El espacio está pensado como una apertura a los procesos de prácticas docentes y de la enseñanza donde se pone el acento en reflexionar sobre la figura de lxs docentes y la construcción situada de su identidad. En el recorrido se propone analizar la subjetividad del/de lx docente, las experiencias singulares, el valor de la trayectoria y las biografías escolares, como así también la construcción del oficio en tramas de vínculos con otrxs y con el conocimiento.

De alguna manera se trata de ensayar a través de la mediación y la identificación con la experiencia de otrxs, posibles devenires de la propia tarea docente para lo cual se articula además con un ejercicio de inserción en territorio. Se propicia un tiempo de escucha recíproca y de apertura hacia lo “otro”, lo cual implica estar dispuesto a la afectación del afuera y la diferencia y, a su vez, a un proceso de reflexividad sobre sí mismo.

Pensar la práctica docente como entramado y recorrido a realizar implica, entre otras cuestiones, la creación y proliferación de experiencias alternativas centradas en el respeto de la singularidad y en un trabajo permanente de producción de subjetividad.

La nominación de Tramas y Recorridos responde a una manera de concebir las prácticas que se aleja de anticipar configuraciones rígidas o modélicas a alcanzar como resultados esperables y se trata, más bien, de pensar el movimiento, lo cambiante y heterogéneo de los acontecimientos que se van combinando de formas singulares y colectivas. Se propone ir conformando una trama discursiva alrededor del docente como trabajador, como un sujeto que construye artesanalmente conocimiento de forma situada, con otrxs y de un modo diferente al trabajo en serie. Destacamos allí un lugar privilegiado para el amor y el deseo en los encuentros con la alteridad y el saber.

Además, se sitúa la figura del docente como intelectual crítico, reflexivo y transformador, como investigador de su propia práctica ligada a la autonomía y la potencialidad emancipatoria; como agente social que revisa y analiza sus acciones en forma permanente (Edelstein, 2015), que reseña una perspectiva multirreferencial para salirse de los límites del etnocentrismo disciplinario y abrir nuevas cartografías. Todo ello con el propósito de abordar problemáticas complejas desde la convergencia de disciplinas y enfoques diversos, sin que la búsqueda de complementariedad comprometa las diferencias y complejidades que las caracterizan. Al analizar las distintas formas de nombrar y concebir la docencia, invitamos a reflexionar acerca de las consecuencias de orden práctico y político que devienen de cada una de las posiciones que se asumen, con miras a una profesionalización genuina.

En los procesos de prácticas se produce un entramado de trayectorias semejantes y diversas. Al hablar de trayectoria (Greco y Nicastro, 2012) pensamos en la metáfora de un camino en construcción permanente, que tal como lo señalan las autoras, es siempre

un itinerario en situación. En estos itinerarios se establecen lazos que se entrecruzan y se afectan, a la vez que son afectados.

En el transcurso del año 2020 nos fuimos interrogando de manera permanente acerca de: ¿Cómo estarán incorporando lxs docentes a su propia biografía los acontecimientos que están transitando?; ¿Qué nuevas tramas discursivas emergen sobre la profesión docente?; ¿Qué efectos se producen sobre la construcción de la identidad en estudiantes de los profesorados y en docentes en ejercicio?; ¿Qué implicancias tienen en la subjetividad e identidad los procesos de prácticas iniciales en contextos virtuales?; ¿Cómo impactan las experiencias vividas en contextos de sufrimiento, malestar, pérdidas y dolor?

Con estas inquietudes como horizonte y lejos de poder responderlas aún, en lo que sigue incluiremos un relato acerca del dispositivo de enseñanza implementado en el Seminario, focalizando en la experiencia de diseñar y realizar una entrevista a un/x docente en ejercicio respecto de su práctica en contexto de pandemia.

Acerca de la conversación con otrxs (no presentes)

Carpeta de experiencias

Desde hace un tiempo en los distintos dispositivos de formación docente inicial y en el campo investigativo relacionado a las prácticas docentes se vienen incorporando herramientas tales como las autobiografías, las fotografías, los relatos orales, los testimonios, los relatos de experiencias, las videograbaciones, las observaciones, las entrevistas y cartas, entre otras, que permiten valorar las experiencias para la construcción de saberes y conocimientos del campo de la enseñanza. Es a partir de esas narrativas que se van construyendo las identidades relacionadas a territorios, tiempos históricos, pertenencias y recorridos.

En nuestro trabajo fuimos incluyendo múltiples herramientas a través de las cuales buscamos un acercamiento al campo de las prácticas a partir del análisis de casos, registros literarios, filmes e imágenes, como también recuperamos las voces de autorxs, estudiantes y docentes. La intencionalidad fue acompañar procesos en donde lxs estudiantes se van apropiando de términos, nociones, gestos, acciones, tonos, que componen el “universo” de las prácticas docentes. A su vez se lxs invita a revisar su propia biografía escolar, escuchar y atender a los múltiples sentidos que emergen de la

subjetividad de sus pares -protagonistas de la ficción-, de docentes tutores y titulares de diversos espacios curriculares. La propuesta de narrar las distintas experiencias y ponerlas en tensión y diálogo con el pensamiento de diversxs autores va conformando un recorrido y nuevas tramas de saberes que son fundamento epistemológico de las acciones y prácticas.

Además del ejercicio que vamos a desarrollar con mayor detalle -la entrevista- como parte del proceso de apropiación y trabajo final se solicita a lxs estudiantes a armar una carpeta de experiencias donde incluyan la propia experiencia de lectura, el nuevo recorrido por autorxs, conceptos y actividades que lxs implicó como sujetos portadores de una biografía singular y colectiva, de una trayectoria que puede ser narrada.

Tomamos la noción de experiencia de Larrosa (2009) que resuena con atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. Como señala el autor, la experiencia supone que aquello que pasa, me pasa y por ello me ad-viene, dejando así una huella, una marca. No es aquello que pasa sino “lo que me/nos pasa”. Apelamos así al reconocimiento de aquello que, de esta experiencia, ha propiciado una transformación. Nos fuimos preguntando, al mismo tiempo, si es posible analizar la propia experiencia. Dado que la experiencia si bien se reconoce como singular pero siempre producida en el encuentro, esta propuesta -en este momento que nos ha tocado atravesar- se tornó una tarea desafiante.

Para la instancia de cierre les sugerimos prestar atención a aquello que fue sucediendo a lo largo de las clases y escribirlo enfatizando la mirada, la escucha, los afectos, es decir, recuperando un registro sensible de la experiencia vivida. Consideramos que, con un cierto distanciamiento -de tiempo y espacio- puede hacerse una nueva construcción. Cada relato-escena se podía organizar como una trama de significados que tuviera un nudo, algo destacado, como un recorrido que se narra alrededor del efecto que tuvo ese nudo en cada quien.

Desde la Cátedra les solicitamos que cada carpeta de experiencias recuperen el proceso de apropiación singular, destacando el recorrido que cada unx fue haciendo en el Seminario e identificando desde la memoria lo que resulta más significativo; expliciten los sentidos y posiciones desde donde se relata, enuncien algunos propósitos del trabajo, expongan de manera sintética los contenidos y materiales que se incluyen, su organización o secuencias y también la metodología que se utiliza para la confección de la

carpeta. Es importante destacar que no se trata de una recopilación de las actividades, ni una síntesis o resúmenes de textos ya realizados, sino que es la construcción de un escrito nuevo que exprese la producción de saberes situados a partir de la re-significación de las actividades ya realizadas, dando cuenta del propio proceso de apropiación. Así, la carpeta de experiencias fue una herramienta donde, de manera singular, cada unx efectuó una especie de “inventario sensible y de pensamientos”.

Si bien los distintos núcleos del programa -trabajados en las clases- podían operar como organizadores, no necesariamente la narrativa tenía que seguir la cronología propuesta, sino que podía ser en función de algún otro criterio que cada unx considere, incluso podían elegir un eje de interés para la propuesta.

Luego del recorrido anterior, se incluyó como algo más específico de acercamiento a la práctica de algún/x docente, la experiencia de diseño y suministro de la entrevista. Por último, se efectúan reflexiones finales producto de realizar un cierre de la experiencia, se identifican significados que el seminario haya tenido para la propia trayectoria, así como cuestiones nuevas que se piensan sobre la docencia.

Las entrevistas

En primer lugar queremos destacar que consideramos a la entrevista como una práctica de conversación donde es posible generar un “encuentro con otrxs” y donde el/lx entrevistador/x se ve implicadx con su propia subjetividad.

Siguiendo a Arfuch (2010), nos interesa rescatar el planteo sobre la subjetividad que no sólo se expresa discursivamente, sino que se constituye a través del discurso. La autora inscribe al sujeto en un espacio dialógico y plantea que en la investigación social la entrevista produce la emergencia de una intertextualidad, proceso donde se potencian dimensiones de lo privado y lo público. Recuperamos los métodos biográficos y la narrativa, donde la voz y la experiencia de lxs sujetos se pueden tomar, articulando planos de lo íntimo -privado y singular- con lo público y colectivo.

Se efectuaron entrevistas -de corte etnográfico- a docentes en ejercicio en el momento de la pandemia (ASPO). Se lxs convocó a narrar alrededor de guiones temáticos configurados por lxs estudiantes en distintas temporalidades: de su biografía escolar, de la práctica actual y de sus anhelos en el devenir de la enseñanza.

Se propuso la perspectiva del análisis discursivo-narrativo que sugiere la autora mencionada donde se enfatiza la noción de “acontecimiento del decir”, en la producción dialógica del sentido y no meramente en el contenido de los enunciados. Arfuch (2010) sostiene que, aunque exista una referencialidad, en un relato se traman varias voces. En la interacción particular que se puso en marcha en la dinámica conversacional y en el decir de lxs docentes, emergieron experiencias con otrxs, marcadas en espacios y tiempos de formación diferentes.

Para los encuentros conversacionales se planteó el recaudo de no intervenir de manera reduccionista ni desestructurante de las modalidades enunciativas y más bien, como sugiere la autora, actuar como interlocutor en una ampliación y sensibilización de la escucha. Les propusimos a lxs estudiantes que ejercitaran una escucha de lo presente en el discurso y también considerasen los silencios y los olvidos, como formando parte de los múltiples fragmentos de la memoria individual, compartida y colectiva.

Una de las circunstancias difíciles que debían atravesar lxs estudiantes con la entrevista virtual era la de no poder anticipar lo que ocurriría con la corporalidad y sensibilidad que pudiera emerger de manera diferente a la habitual; los silencios, la ausencia de miradas, los rostros distantes y la escala de tonalidades afectiva de las voces, entre otras cuestiones. También las coordenadas espacio-temporales se verían modificadas en un juego de cercanías y lejanías, situaciones imprevistas que requerirían un esfuerzo de invención.

En el transcurso del proceso de diseñar las entrevistas, tanto docentes como estudiantes nos interrogamos sobre: ¿Cómo producir en las nuevas condiciones de virtualidad una “cercanía” con lx otrx?; ¿Cómo elaborar interrogantes frente a lo inédito, lo imprevisible?; ¿Cómo transformar la experiencia en algo que rompa con los automatismos del lenguaje que repiten enunciados ya establecidos?; ¿Cómo recuperar la singularidad en lo común que se estaba viviendo?

Diseño

Con la intencionalidad de recuperar algunos sentidos respecto de la práctica docente y/o prácticas de la enseñanza (tanto la habitual como la actual/inhabitual), la experiencia implicó dos momentos: el primero donde se diseña la entrevista, delimitando

las preguntas que orienten la conversación en base a los temas trabajados en los núcleos teóricos; el segundo la puesta en práctica del instrumento elaborado.

Apelamos a que el diseño se aproxime al modelo de entrevista semiestructurada que se trabaja en las investigaciones de corte cualitativo. Esto requiere una ampliación y sensibilización de la escucha atenta a los sentidos que van surgiendo, de tal manera que quien entrevista vaya sosteniendo el recuerdo y la palabra del/de lxs otrxs, sin direccionarlos, de modo de posibilitar la emergencia de un texto que acontece entre dos.

Para la elaboración de la entrevista se siguieron los siguientes pasos: En primer término, la relectura de núcleos teóricos, principales nociones, conceptos y relaciones que consideren relevantes e interesantes para poder construir los interrogantes. En segundo término, la presentación del recorrido realizado en un esquema o gráfico que representa un mapa o territorialización de saberes de su propio itinerario, de las tramas que fueron hilvanando.

Luego se les planteó un ejercicio de elaborar interrogantes que se desprendan de los principales significados entramados y que permitan que el sujeto entrevistado pueda expresar de manera amplia su sentir, pensar y hacer.

Voces sobre las prácticas docentes en la virtualidad

La composición heterogénea de sujetos que participaron en el seminario enriqueció los intercambios, la construcción de significados y sentidos, otorgándole, además, ciertas particularidades al dispositivo de las entrevistas. Siguiendo a Larrosa (2008) nos interesa pensar lo expresado por lxs docentes en términos de voces, retomando lo que el autor expresa al decir que el aula es el lugar de la voz:

Y la voz, para decirlo brevemente, no es otra cosa que la marca de la subjetividad en el lenguaje. Es que la voz es esa marca, esa experiencia, esos avatares que hacen que los que hablan y los que escuchan, los que dan y los que reciben, sean unos sujetos concretos, singulares y finitos, de carne y hueso, y no sólo máquinas comunicativas (emisores y receptores de significados) o máquinas cognitivas (codificadores y decodificadores de información). (Larrosa, 2008, p.2)

En esta dirección les propusimos a lxs estudiantes que estuvieran atentxs a que:

La voz, sería como la cara sensible de la lengua, esa que hace que la lengua no sea solamente inteligible, que no esté toda ella del lado del significado, que no sea

solamente un instrumento eficaz y transparente de comunicación, que no sea sólo una voz mecánica, sin nadie dentro, que dice. En relación a esa reducción del lenguaje a instrumento de comunicación, José Luis Pardo habla de que hay un intento en marcha para librar al lenguaje de su incómodo espesor, un intento de borrar de las palabras todo sabor y toda resonancia, el intento de imponer por la violencia un lenguaje liso, sin manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada”. La voz sería entonces algo así como el sabor y la resonancia de la lengua, sus arrugas, sus manchas, sus sombras, su cuerpo. (Larrosa, 2008, p. 2)

Analizaremos la experiencia a partir de los siguientes ejes temáticos: - *Sentidos diseño e intencionalidades otorgadas a la entrevista*; - *Contenidos y tipos de interrogantes que formulan lxs estudiantes*; - *Voces, significados y experiencias más recurrentes de lxs docentes sobre sus propias prácticas en contexto de virtualidad*.

Sentidos e intencionalidades otorgadas a la entrevista

A partir de la propuesta realizada y los escritos de lxs estudiantes pudimos reconocer algunas pistas sobre el valor que le otorgaron a la posibilidad de, en el contexto de aislamiento vivido, recuperar la palabra de lxs docentes y ejercitar un modo de atención y lugar de escucha posible.

La mayoría expresa sus anhelos referidos a obtener un saber de la experiencia que portan lxs docentes en ejercicio y que no se aprende en las instancias de desarrollos teóricos que brinda la academia:

...¿Qué tiene para “decir” unx docente de nivel primario (a otra docente), respecto de la complejidad de su trabajo y la especificidad de su oficio? Mi punto de partida es reconocer que ella tiene “algo” para ofrecerme, “algo” para aportar a mi formación. Ella domina saberes que puedo no conocer, a pesar de compartir la misma profesión. (Comunicación personal)

...Espero de esta entrevista aprender de su experiencia en la práctica docente cotidiana que lleva a cabo, de sus estrategias pedagógicas, didácticas, vinculares, laborales, que pone en juego en este contexto de encierro, siendo aportes empíricos de enorme valor para poder contrastar, relacionar, enriquecer, las

miradas teóricas sobre la formación docente y de la práctica atravesada por el cuerpo y lo virtual, el deseo y el otro, lo común y lo diferente. (Comunicación personal)

Asimismo, se advierte un marcado interés por conocer los diferentes itinerarios que lxs docentes a lo largo de su carrera van delineando y el valor que le otorgan a la formación permanente. Ponen el acento en conocer los tipos de instituciones por donde fueron transitando, sus modalidades, las diferencias entre ellas y el impacto en las propias subjetividades docentes:

... Recuperar la “voz” de otro docente, acceder a las “narrativas” con las que da cuenta de su identidad profesional (y con ello, de su trayectoria) tiene el sentido de reconocer que sus ideas y saberes son importantes, son valiosos para pensar la formación docente. (Comunicación personal)

... El objetivo de la entrevista es analizar la complejidad del trabajo docente e indagar sobre la figura de este profesional, en tanto “trabajador asalariado” y “artesano de su propio oficio” recuperando su trayectoria, la cual está marcada por su singular recorrido en instituciones educativas (¿públicas o privadas? ¿Laicas o religiosas? ¿Atravesadas por la pobreza y la precariedad o todo lo contrario?). (Comunicación personal)

Cabe destacar que, la subjetividad del estudiantado, fuertemente atravesada por la no presencialidad debida al ASPO aparece en primer plano en cuanto a las intencionalidades y sentidos de la entrevista:

... Este sencillo recorrido, en su primera parte, tiene como objetivo conocer cómo nombra la docente su quehacer y qué variables reconoce; en una segunda instancia se la invita a reflexionar sobre los cambios que han sufrido las prácticas en la circunstancia coyuntural que nos toca vivir. (Comunicación personal)

... Quisiera conocer la vivencia cotidiana de él como docente, hoy atravesada por este contexto de pandemia y encierro, los cambios que está viviendo en su práctica docente y de enseñanza; cuánto ha cambiado tener a la virtualidad como mediadora entre él y sus alumnxs. Saber también cómo mira el acompañamiento de las instituciones a lxs docentes, el lugar del Estado y las políticas, las condiciones laborales actuales y la exigencia a la que están expuestos. Me interesa

conocer su opinión acerca de la formación docente y la importancia que ocupan las tecnologías virtuales. (Comunicación personal)

Contenidos y tipos de preguntas que formulan lxs estudiantes

En un grupo significativo de estudiantes encontramos que los interrogantes refieren a poder detectar las diferencias y similitudes entre tipos de prácticas - presenciales y virtuales-. Fundamentalmente ponen el acento en cómo se ve afectado /lx docente y los vínculos con lxs estudiantes, en especial, entre estudiantes y docentes que se encontraban por primera vez. A su vez, otrxs estudiantes le otorgan importancia al tipo de herramientas utilizadas para la enseñanza, en particular ponen el acento en cómo lxs docentes adaptan sus prácticas evaluativas intentando identificar las decisiones que subyacen a ello. La recurrencia más significativa -y que nos parece importante destacar- es que casi todxs lxs estudiantes, en algún tramo de los guiones elaborados, incluyen una pregunta acerca de qué aprendieron del acontecimiento y de sus estudiantes. Esto último da cuenta de los supuestos sobre la potencialidad instituyente de la situación inédita vivida en las prácticas.

Algunxs destacan un corrimiento fuerte dxl docente del lugar de la enseñanza y transmisión hacia el lugar de apropiación, búsqueda, descubrimiento y creación, como así también de un conjunto de malestares frente a lo desconocido. Lo cual refleja el desdibujamiento de la asimetría, tan marcada en las prácticas presenciales.

Además, resuena la pregunta por las sensaciones que despierta la no presencialidad, cuestionando el lugar de los cuerpos en la escena educativa pre y durante el ASPO. En este sentido, muchos de los interrogantes se direccionaron hacia la práctica docente (aquellas actividades que se realizan por fuera de las prácticas de la enseñanza, sobre todo pensando en reuniones, vinculación con estudiantes, familias, etc.). También surgió la pregunta por la formación docente inicial. Algunxs estudiantes prefirieron indagar acerca de los motivos de elección de la carrera docente y por el tipo de institución donde ejercieron la docencia. En algunas de las inquietudes de lxs estudiantes se advierte la búsqueda de definiciones por parte de lxs docentes entrevistadxs, respecto a cómo caracterizarían al docente ideal y a la institución que elegirían para trabajar.

En menor medida aparecen otras aristas ligadas al oficio, como por ejemplo, la dimensión de los derechos como trabajadores y su pertenencia a sindicatos que los

nuclear colectivamente; de igual modo, la dependencia que como agentes del Estado se establece con el Ministerio de Educación. También se puntualizan preguntas sobre la vinculación docente con las políticas educativas que se fueron implementando: opiniones, acuerdos y desencuentros.

Finalmente, en varios de los interrogantes, se observa que existen supuestos ligados a poder determinar el impacto subjetivo y en la propia vida de lxs docentes del desdibujamiento y delimitación entre los espacios privados y públicos por haberse trasladado la escuela a cada hogar y transformado el aula en una pantalla.

Voces, significados y experiencias más recurrentes en lxs docentes sobre sus propias prácticas en contexto de virtualidad

Una de las cuestiones que se destacan en las entrevistas es la valoración que expresan sobre los aportes que realizan lxs colegas y la importancia de pensar con otrxs. Pareciera que muchxs coinciden en señalar que se fueron produciendo en sus lugares de trabajo un pensamiento colectivo. Asimismo, se destaca la complejidad de la práctica docente y la multiplicidad de aspectos a considerar -además de los pedagógicos-.

Entre las cuestiones más destacadas en la conversación entre los sujetos participantes de la experiencia desarrollada es que lxs docentes manifiestan haberse sorprendido con la situación imprevista e inesperada y que se han sentido interpeladxs frente a un no saber que lxs ubica en una relación no tan marcada por la clásica y frecuente asimetría entre estudiantes y docentes. La mayoría de lxs docentes expresa haberse apropiado de nuevos conocimientos y haber incorporado herramientas y aplicaciones que les permitieron organizar sus clases. Por un lado, destacan:

...Lo que utilizo acá son los videos caseros, los vídeos que yo les mando y que acceden al mismo por medio de un link para que lo puedan buscar en Internet. Pero, estos otros videitos son muy importantes ya que se encuentra la presencia del docente, ya sea a través de una pantalla, pero, no es lo mismo a que no te vean la cara y que no te escuchen, a que lo haga con video. Trabajamos mucho con WhatsApp, con la foto, ellos me mandan videitos de ellos también donde me saludan y resuelven las actividades y me las cuentan, también lo hacen a través de un audio, suben fotos de lo que hacen, usamos videollamada y yo veo que están escribiendo y cómo lo acompaña la mamá. En mi caso usamos WhatsApp más que

todo, porque no todos disponen de recursos tecnológicos, de computadoras. Yo no le puedo a un niño de primer grado presentar un Classroom, porque no puede y no tiene los medios. Me ha llamado la atención que a los chicos les es más accesible ésta modalidad que la anterior, porque en clase se distraen o hacen otra cosa, aquí los chicos hacen la actividad cuando quieren (dentro de los plazos que les doy). (Comunicación personal)

Por otro lado, lxs docentes señalaron como desventaja que los procesos de capacitación ligados al uso de otras tecnologías digitales -a diferencia de otros momentos de su trayectoria profesional-, fueron simultáneos a su implantación para el dictado de las clases. Incluso fue notoria cierta preocupación por enseñar a utilizar entornos digitales a estudiantes, cuando ni docentes ni estudiantes lo habían hecho con anterioridad. En varias de las entrevistas la problematización se hace más aguda con relación a la evaluación. Unx docente de primaria opina que la virtualidad “desfavorece, desde el punto de vista de que ellxs saben que no van a ser calificadxs y por eso no responden a las actividades que xl docente envía o demanda” (Comunicación personal).

Otra dificultad, pero más ligada al trabajo docente tuvo que ver con la superposición de horarios, la excesiva demanda y la dificultad de restringir las actividades al horario laboral; no solamente haciendo foco en la sobrecarga de tareas, sino también en la incompatibilidad de esta modalidad con la vida cotidiana.

Muchas entrevistas destacan aspectos de transformación, invención o creación como marca distintiva de las prácticas docentes durante la pandemia. Un docente refiere a: “Invenciones, creo que muchísimas, todos los días y cada uno de los días tenés que ver que inventar (jaja) porque es difícil, porque tenés que llegar al alumno, en primer lugar, para que sea significativo más allá del contenido” (Comunicación personal).

En esta misma línea, la recurrencia más significativa en las voces de lxs docentes tuvo que ver con una intensa preocupación por la relación con lxs estudiantes y los lazos a establecer con la familia. En esta dirección, tanto entrevistadorxs como entrevistadxs destacan el valor de los vínculos afectivos y su incidencia en los procesos de transmisión y apropiación de saberes:

...reconozco que una de mis principales debilidades o dificultades tiene que ver con cómo construir ese vínculo con algunos estudiantes y sus familias ahora que no los tengo en el aula... ¿Qué hago yo ahora con esta pandemia? Todos los días a

mis alumnos les mando audios, un videito o hacemos una videollamada porque yo necesito no perder el contacto con ellos, porque quiero que cuando ellos regresen al aula me vean nuevamente como una conocida. Es mágico ver cuando ellos tienen onda con vos, no te cuesta enseñarles porque van solos, ahora cuando ellos no se entienden con vos no hay forma. (Comunicación personal)

Ahondando en las configuraciones vinculares, fue llamativo el hecho de que, en algunos pasajes, pareciera evidenciarse que a pesar de permearse aún más la relación entre el ámbito público y el privado, no se hace tan visible la vida y la historia de lxs estudiantes, a diferencia de la presencialidad en las interacciones cara a cara entre clases, pasillos y recreos. Refiere una docente:

...Antes he tenido estudiantes, con historias de vida difíciles, que se iban del grado, que me desafiaban a mí y a los compañeros, que me hacían replantear una y otra vez mis estrategias, mis formas, mis saberes, mi entrega. ¿Cómo hacer para que la escuela sea un refugio, un lugar de contención, de diálogo, de “encuentro” en el sentido humano? (Comunicación personal)

Finalmente, lxs docentes entrevistadxs dejan entrever que algunos lugares y funciones se fueron flexibilizando. En ocasiones se presentan no ya como quien desarrolla contenidos, sino quien acompaña al estudiante (y eventualmente a la familia, especialmente en primaria) en la búsqueda de materiales y herramientas para que pueda aprender. Destacan la facilidad que algunxs estudiantes tienen con el manejo de las tecnologías y que incluso “corrigen” al docente para que pueda hacer mejor uso de la misma:

...Yo creo que uno aprende muchísimo más de lo que enseña...por ahí les mando una consigna y ellos después vuelven con correcciones en las respuestas de ellos y digo “ah mira vos” “qué razón tienen” “yo tendría que haber aclarado esto” porque, claro, está buena la lógica de ellos. (Comunicación personal)

Reflexiones finales

En este seminario de prácticas docentes, que pone el acento en volver sobre las biografías, autobiografías y las trayectorias docentes, nos pareció interesante recuperar en simultáneo la pluralidad de experiencias sociales, pedagógicas y educativas que lxs

protagonistas -docentes en ejercicio de distintos niveles del sistema y sujetos estudiantes en formación- mediante sus narrativas, recrean.

El recorrido planteado nos permite seguir reflexionando acerca del impacto que tienen las prácticas docentes -iniciales y continuas- en particular su carácter situado en acontecimientos disruptivos para la conformación de las identidades y en el oficio de lxs docentes. Resulta interesante problematizar cómo de los múltiples planos que componen el oficio algunos de ellos permanecen invisibilizados. De este modo advertimos que lo que más permanece acallado en las voces de lxs docentes en ejercicio son aquellas cuestiones más directamente ligadas a las condiciones laborales, a la figura del/de lx docente como trabajador/x, también a la dimensión colectiva de la profesión y los atravesamientos ligados a las políticas de Estado que regulan la tarea. Sí aparece mencionado como malestar y queja en la mayoría de lxs docentes, el incremento de horas de trabajo y la dificultad para delimitar la propia vida cotidiana de los tiempos laborales.

Por su parte, pareciera que las cuestiones que más impactan en la configuración de la identidad docente en el contexto de enseñanza virtual, están relacionadas con el sostén del vínculo con estudiantes y familias, la preocupación por el seguimiento de las diferencias y necesidades de lxs estudiantes (que se presentan en el aula y no tan nítidamente en la modalidad virtual), el valor de construir herramientas pedagógicas y de capacitarse en simultáneo a la tarea misma para el nuevo contexto de enseñanza, la producción de nuevos saberes e inventiva que lxs ubica en una posición diferente al clásico lugar del saber y a la relación de asimetría con lxs estudiantes.

Los acontecimientos vividos, al decir de lxs docentes entrevistados, irrumpen y producen una discontinuidad particularmente en la cotidianeidad regulada por una temporalidad, espacialidad y modos corporales diferentes. Pero a su vez, mantienen aquellas notas identitarias fundantes de un quehacer que se relaciona con la importancia del lugar determinante del/lx otrx y de la construcción de un saber.

Bibliografía

Aillaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.

Arfuch, I. (2010). *El Espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

- Cornú, L. (2007, junio). *Lugares y Formas de lo Común* [ponencia]. Conferencia internacional sobre la Convivencia entre Generaciones, organizada por la Fundació Viure i Conviure, Barcelona.
<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación en Larrosa, J. y Skliar, C. (coords) *Entre pedagogía y Literatura*. Editorial Miño y Dávila.
- Larrosa J. (2008) *Aprender de oído. En leer, escribir y pensar en la Universidad*. La Central.
- Larrosa J. y Skliar, C. (comps.). (2009). *Experiencia y Alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre Trayectorias, escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

COMENTARIOS: ALTERACIONES, INTERRUPCIONES, INVENCIONES

Gustavo Ruggiero

Sorpresa, perplejidad, asombro. También vacilaciones y puesta en juego de diversas estrategias. A cuál más, a cuál menos, todas en cierto suspenso. No estaba mal suspender ciertas urgencias institucionales, puesto que la pandemia nos puso frente a diversas angustias, todas derivadas de la posibilidad cierta de la muerte. Entonces la continuidad pedagógica ocupó el centro de nuestras conversaciones educativas. Una práctica educativa singular, la formación docente, fue elaborando sus propias preguntas a lo largo del año 2020. Entre esas preguntas, la pregunta sobre cómo sostener las prácticas y residencias implicó decisiones institucionales un poco más complejas que las asumidas por otras unidades curriculares de los planes de estudio. De modo que, al interior de cada cátedra de prácticas y residencias se tomaron decisiones ad hoc y otras no tanto. Llegamos a abril de 2021 con la proposición que nos hicieron lxs colegas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC) y del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS), de encontrarnos para compartir esas experiencias de formación docente, atravesadas por alteraciones simbólicas, interrupciones materiales e invenciones pedagógicas. Y fue un encuentro de exploración colectiva, de escuchas atentas y de tanteos conceptuales, antes que de grandes prescripciones o discursos cerrados sobre “lo que hay que hacer”.

La invitación a comentar dos relatos de experiencias, constituyó para quien escribe, una valiosísima oportunidad de elucidación de sus propias prácticas formadoras. Reponemos aquí algunas líneas centrales de los comentarios presentados en el encuentro y agradecemos enfáticamente haber tenido la oportunidad de hacerlo porque se trata de dos experiencias notables, tanto desde los encuadres conceptuales y las decisiones metodológico-didácticas, como desde los posicionamientos ético-políticos.

Tramas y recorridos: experiencias en virtualidad

Esta experiencia colectiva, sostenida por Silvia Ortúzar, Adriana González, María Luisa González, María Eugenia Bellome Cecchin, Micaela Zamboni y Valeria Aimar, de la

Cátedra Práctica Docente y Residencia, Área Psicología de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC, presenta un recorrido formativo que se enfoca principalmente en los procesos de reconstrucción de la subjetividad pedagógica. Y si bien la experiencia se apoya y sostiene en decisiones metodológicas anteriores a la pandemia, el recorrido de la cursada propuesta a lxs estudiantes en formación docente, toma la propia coyuntura para elaborar subjetivamente desde allí, el propio proceso formativo desde el acercamiento a las decisiones pedagógico-didácticas que tomaron docentes ya en ejercicio, en el intento de sostener la continuidad de lo escolar.

La experiencia relatada y conceptualizada por las colegas ofrece a la lectura una inmejorable claridad expositiva y una construcción tan ágil, siendo una autoría coral, que permite rápidamente comprender todas las dimensiones que se pusieron en juego en el relato de la experiencia. Y se parte de una consideración: hay una suerte de perplejidad o de sensación de tener que abordar un nuevo escenario, que para algunxs puede constituir un verdadero campo de batalla y para otrxs quizás no tanto. En todo caso, lo que el relato intenta mostrar es que habitualmente no son pocas las dificultades que implica la formación docente, pero en esta coyuntura se le han agregado algunas otras complejidades sin que se sustraigan las antiguas. La experiencia relatada muestra que eso entrama nuestros discursos y nuestras preocupaciones actuales.

Quienes hayan leído ya el relato de la experiencia, no creo que encuentren ocioso que puntalicemos aquí algunas cuestiones. Y quienes no lo hayan leído, seguramente se verán tentadxs a hacerlo.

La primera parte de la experiencia muestra que el trabajo con lxs estudiantes del seminario abordó la dificultad de sostener la sustracción de los cuerpos en el ámbito de las aulas de la propia universidad. Según nos dicen las autoras, y coincidimos en que aquí se encuentra lo sustancioso del trabajo formativo, se trató de un espacio reflexivo que conjugó una doble construcción de saber: el trabajo autobiográfico fue puesto en relación con la lectura de los aportes teóricos que se ponen en juego en la formación docente. Así, la constitución de lo que desde una perspectiva filosófica podríamos denominar un entre, fue el escenario principal de la propuesta. Una zona de encuentro, entre los discursos o las biografías de quien se está formando para enseñar y quien ya lo está haciendo. Destacamos esto porque hay una pregunta importante que se hacen las autoras ya desde el comienzo del relato, acerca de los efectos subjetivos de la formación

docente en las prácticas y residencias, que a nuestro juicio podría responderse a partir de la figura del “entre”. En esta posibilidad de constituir “un texto que se entrama entre dos”, como dicen ellas mismas. Ahora veremos cómo se construyó ese texto, que se entramó entre dos, en la experiencia de este Seminario en la UNC, en 2020.

Hay tres momentos en el relato de las compañeras. Uno es el momento autobiográfico, acompañado de lecturas, que se puede describir como un intento de territorialización de unas ideas y se materializa en la construcción de una carpeta, es decir, una narrativa, una forma que adopta, en este caso, una carpeta que puede constituirse en el despliegue clase a clase, en esa composición que se suele establecer entre palabras, imágenes, recomposición de las propias biografías, de la propia historia. Entonces, ese es el primer momento, en donde el énfasis del Seminario está puesto en ese dispositivo. Y es un momento para nada fácil. Tendríamos que recordar lo fácil que es sostener una “pedagogía bancaria”, sostener una transmisión de información y lo difícil que es animarse a abrir el juego a las biografías, a las historias, a lo que hay que leer de un modo complejo en lo que se escucha como docentes que forman a otrxs docentes y en el acompañamiento a la construcción de esa narración.

El segundo momento, conforma la experiencia del Seminario y es el momento de acercamiento a una práctica, es decir, a lxs que ya están enseñando. Eso se materializó con la construcción de unas entrevistas, que, de alguna manera, es lo que dio lugar a la constitución de este texto, construido entre dos logos, dos discursos. Las preocupaciones centrales del equipo docente se pueden ver en lo que ellas ofrecen como unas preguntas, que aquí las interpretamos para adentro de la cátedra; preguntas urgentes que dicen así: ¿Cómo estarán incorporando los y las docentes a su propia bibliografía los acontecimientos que están transitando? ¿Qué nuevas tramas discursivas se enmarcan sobre la profesión docente? ¿Qué efectos se producen sobre la construcción de la identidad en estudiantes de los profesorados y en docentes en ejercicio? ¿Qué implicancias tienen en la subjetividad y en la identidad los procesos de prácticas iniciales en contextos virtuales? ¿Cómo impactan las experiencias vividas en contextos de sufrimiento, malestar, pérdida y dolor? Es importante destacar estas preguntas porque son preguntas que tienen la virtud de cierta universalidad, por cuanto logran identificarse en nuestras propias prácticas.

Por último, el tercer momento, es el de la reflexión final sobre la experiencia del Seminario. Mirando desde afuera esta experiencia, este último momento, fue dedicado a ver si lo que aconteció durante el seminario fue una experiencia de pensamiento. Hubo para este momento un soporte conceptual, sostenido en la noción de la experiencia de Larrosa (2009) que resultó muy adecuado. Las resonancias foucaultianas en el concepto de experiencia que orientó el Seminario, nos hablan de una posible transformación subjetiva, como efecto de la propia experiencia. La pretensión es alta, pero los efectos nunca serán evaluables en el lapso del propio seminario. En este punto, nos viene a la memoria otro aporte filosófico que bien podría conjugarse en el trabajo con cada sí mismo que propone el Seminario. Se trata de la noción de “sí mismo como otro” de Paul Ricoeur (2006). Y puesto que la experiencia del Seminario se constituye a partir de una apuesta fuerte en torno a la construcción de narrativas, hay algunos aportes de Ricoeur (2006) en torno a la identidad narrativa, que ayudarían a sostener la dificultad que implica el recorrido de esa historia hacia atrás, y la construcción de significados en el presente.

Finalmente, el trabajo nos presenta tres analizadores de la experiencia. El primero de ellos fue la construcción colectiva de una entrevista a docentes en ejercicio durante la pandemia. Con este analizador, la experiencia del Seminario logró exponer los sentidos de la entrevista, a través de un enfoque en los saberes del oficio. El saber sobre la trayectoria laboral de lxs docentes entrevistadxs y las marcas subjetivas de la escolaridad no presencial, fue lo más significativo para lxs estudiantes.

El segundo analizador fueron las propias preguntas de lxs estudiantes, que se orientaron en su curiosidad, hacia las herramientas que utilizaron les docentes en ejercicio para resolver la discontinuidad presencial, lo que ellxs mismos aprendieron en la pandemia, y los impactos subjetivos en su vida privada.

Un tercer indicador que ya no se concentra tanto en el discurso construido por lxs estudiantes en la construcción de las entrevistas y en lo que recuperaron de estas, sino en los significados de las prácticas docentes en la virtualidad. Así, aparece un recorrido también extenso, que nos serviría mucho si tuviéramos el tiempo, para empezar a recuperar esos imaginarios, esas significaciones, puesto que nos permitirían tal vez comprender cómo reconfigurar la enseñanza en el corto y mediano plazo.

En síntesis el trabajo cierra presentando unos resultados. No estará de más enfatizar en un verdadero logro de la propuesta del Seminario: la recuperación

simultánea de las experiencias de docentes en ejercicio y docentes en formación. Unir ambas implica volver próximas dos extranjeridades: la de quienes estuvieron en esta experiencia en la posición combinada de enseñar y aprender (las colegas a cargo del Seminario y sus estudiantes) y otra extranjeridad, la que estuvo del otro lado, en el territorio, en las escuelas o principalmente en sus casas, que fue el cuerpo docente al que se entrevistó. Entonces, en conjunto, las narrativas confluyeron en esa zona de intersección de los discursos. Por eso hacemos notar, de nuevo, esa idea filosófica de un entre. El soporte conceptual para pensar ese entre, es sin dudas Martín Buber, para quien hay un momento entre dos, en el que desaparecen el "yo" y el "tu". Entonces hay un momento entre maestro y alumno, entre dos, en el que hay un "uno". Y ese "uno" no es una totalidad sino un entre, que es otra figura. Nos parece que ahí hay algo para explorar, porque esa es la apuesta generalmente más difícil en el trabajo de la formación docente. El título de este apartado es todo mérito de la protagonista de la segunda narración que comentaremos, que nos propone, justamente, pensar las alteraciones en la escolarización y en la formación docente. Su autora, Alicia Merodo, se dispone sin dudarlo a "abrazar" el acontecimiento bajo la forma de un rodeo conceptual: ¿Habría otro modo?

Para un lector de la obra del filósofo Alain Badiou (2003), como quien esto escribe, la palabra "acontecimiento" captura prontamente la atención y da una clave de lectura muy precisa. Anticipamos, entonces, que una interpretación posible al texto presentado por Alicia puede radicar en esa pregunta, en la idea de si asistimos o no a un acontecimiento. Desde el punto de vista filosófico y político, dicho muy rápidamente, hay, escasamente cada tanto, acontecimientos en términos individuales y colectivos,

Hay unos giros poéticos en el texto de Alicia Merodo, que además de volverlo atractivo a la lectura, logran precisiones conceptuales que bajo otras lógicas discursivas, a veces se vuelven esquivos. El texto se compone de cuatro apartados en donde el primero se nos presenta con la figura del shock inicial y las decisiones posteriores a esa conmoción. Luego, en el segundo, se aborda la realidad escolar y la continuidad pedagógica, título compuesto por dos significaciones de enorme incidencia subjetiva. Es importante resaltar el enfoque en la noción de realidad escolar, porque hay algo que se viene problematizando en muchas investigaciones educativas, que podría nombrarse como lo escolar o la configuración escolar o la forma de la escuela. Lo destacamos también porque en el texto, Alicia sostiene que la discontinuidad de la presencialidad no

interrumpió necesariamente la gramática de la escolaridad. Hay cosas que se interrumpieron, como la sustracción de los cuerpos, pero no así la configuración o la “fuerza configurativa”, como dice ella misma, que tiene la estructura de lo escolar.

El tercer título interno es *Las alteraciones en el vínculo con el conocimiento como problema político y pedagógico* que quizás sea el aparatado más conceptual, ya que hay aquí una apuesta político pedagógica que no deja margen de ambigüedad. Un posicionamiento, discutible a nuestro juicio, que sostiene la siguiente hipótesis: si desarmamos el currículum estructurado por disciplinas vamos a facilitar a lxs estudiantes sus trayectorias por la escuela secundaria. No estamos en principio en desacuerdo con la idea, pero, agregamos una pregunta: ¿Y si son las posiciones subjetivas de quienes educan lo que hace mayor obstáculo?

Y como cabe esperar de una reflexión tan sistemática y minuciosa como la presentada por Merodo, el último apartado lleva por título una pregunta inquietante: ¿Qué formación docente?

Como muchxs colegas, Alicia y su equipo vienen trabajando hace tiempo en la idea de desarmar la configuración escolar existente, porque así como están las cosas, la escuela viene perdiendo un lugar expectante para las nuevas generaciones. Podríamos decir, junto con Castoriadis (2007), que la escuela padece también los efectos del avance de la insignificancia que caracteriza a las sociedades contemporáneas. Y la pandemia, no hizo sino agregarle dificultades. Pero como decíamos más arriba, la pandemia no quitó a la escuela sus complejidades anteriores (tomemos como indicador las responsabilidades docentes), sino que agregó algunas nuevas. Digamos, mejor, que le sumó algo que Alicia llama acumulación de cansancio, un agotamiento. Y a este agotamiento, la autora lo ejemplifica en dos figuras: por un lado, la de estudiantes secundarios que tienen que sostener en la soledad de sus hogares las consignas de tareas en 11 materias o más; y, por otro lado, los informes cualitativos que tienen que presentar lxs colegas docentes sobre el rendimiento singular de cada uno de sus estudiantes²⁹.

²⁹ Permitánnos poner de ejemplo a lxs profesores de filosofía, que no tienen la fortuna de otras disciplinas de acumular horas en escuelas, y hay años escolares en los que un profesor o una profesora de filosofía, con 10 años de antigüedad promedio, supera los 400 o 500 estudiantes fácilmente. Con esa imagen comprendemos la desesperación con que se han manifestado muchxs colegas el año pasado frente a los amagues de sustraer la evaluación con calificación numérica, para reponerla luego al finalizar el año (una suerte de contradicción, al menos en la Provincia de Buenos Aires). Discursos inconsistentes cuyo costo recae sobre la individualidad de quien sostiene un aula.

Podrán lxs lectorxs encontrar en el texto de Alicia Merodo, la descripción pormenorizada de la experiencia que realizaron lxs docentes y lxs estudiantes de la asignatura Residencia I, en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Vale aquí destacar que frente a la discontinuidad de lo escolar que la pandemia interpuso, la respuesta del equipo docente fue subir cierta apuesta al encuentro entre diversos actores del Sistema Educativo. Así, las mediaciones tecnológicas fueron exactamente eso: mediaciones, no el objeto central de las decisiones pedagógico-didácticas, que priorizaron lo que a nuestro juicio fue un gran acierto: vincular en un mismo escenario a lxs actores del Sistema Educativo. Se gestaron encuentros sincrónicos con inspectorxs, equipos directivos, con profesorxs y con estudiantes de secundaria, y eso permitió que los estudiantes de la universidad que transitan todos los profesorados que confluyen en la Residencia I, pudiesen ver allí y vivenciar cómo se tomaron las decisiones pedagógico-didácticas. Es decir, fue altamente impactante para lxs estudiantes en formación poder visualizar cómo se tomaron decisiones en los distintos niveles, a nivel del aula, de escuela y del sistema. Y eso fue algo inédito. ¿Antes se hacía? Sí, lo podíamos hacer, pero quizás con menos frecuencia; la paradoja del contexto pandémico gestó ese tipo de experiencia.

Cerramos el comentario destacando que cuando Alicia se concentra en la cuestión de las relaciones con los saberes que tienen los propios estudiantes en formación, pero especialmente lxs estudiantes de las escuelas secundarias, ella describe que sabemos que existen jerarquías epistémicas entre los saberes que se deslizan y despliegan en el campo de lo escolar cotidiano, y los saberes provenientes de la sistematización teórica, que tienen otro estatuto. En este momento esa jerarquía estalló, nos dice, y está momentáneamente en suspenso. La academia hoy no puede decir todavía algo novedoso sobre cómo hacer escuela. Y la escuela sigue siendo escuela. Quizás esto, es lo que podríamos considerar, al menos en el sentido en que el filósofo de la educación Alejandro Cerletti (2008) le da al término, un micro acontecimiento educativo. Para no darle un estatuto tan amplio, como le da el propio Badiou (2003) al término “acontecimiento”, podríamos pensar en lo que Cerletti llama “micro acontecimientos educativos”; un cierto vacío, una suspensión de los discursos, unas interrupciones del orden ya instituido. De allí en más, se abre la posibilidad del pensamiento, es decir, de una subjetivación.

¿Cuáles serían los soportes de las futuras experiencias escolares? ¿Qué modos tendrá el encuentro colectivo? ¿Nos animaremos a profanar las plataformas que

prepararon las corporaciones informáticas, y que todos estamos utilizando, para construirlas en espacios más democráticos y horizontales? Estas son las preguntas que la presentación de Alicia Merodo, de manera pertinente y tenaz, nos pone sobre el banco del aula. Allí están, es difícil esquivarlas. Y nos volvemos a preguntar junto con ella ¿estamos abrazando el acontecimiento? Nuestra respuesta, de momento, es no. Abrazamos en todo caso a nuestrxs alumnx y a nuestrxs pares. Y les pedimos también que nos abracen un rato. No abrazamos el acontecimiento porque nuestra cultura siente horror a la indeterminación, al vacío. Conjuramos el vacío de saber, ahora, con una mediación tecnológica que, dicho sea de paso, casi no deja margen para la singularidad. Casi no hay margen para la deliberación pública, puesto que las plataformas tecnológicas las impone el mercado sin despeinarse. Vieja y nueva normalidad. Significante también exitoso por estos días. Vertiginosamente exitoso mal que nos pese. Tal es la velocidad de la transformación, que es muy difícil advertir cuánto -a nuestro pesar- estaremos contribuyendo ya a configurar esa “nueva normalidad”.

Muchas gracias por haberme invitado a comentar estos dos magníficos trabajos.

Bibliografía

- Badiou, A. (2003). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Badiou, A. (2008). *La lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento*, 2. Manantial.
- Castoriadis, C. (2007). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Editorial Tusquets.
- Larrosa J. y Skliar, C. (comps.). (2009). *Experiencia y Alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 43-51, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Editorial Siglo XXI.

PONENCIA: RECONFIGURACIONES DE ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA RESIDENCIA EN LENGUA Y LITERATURA II EN EL PRIMER AÑO DE PANDEMIA

Lorena Bassa Figueredo, Damián Martínez, Estela Inés Moyano y Facundo Nieto

Introducción

Residencia II en Lengua y Literatura es una asignatura anual del tramo final del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS). Junto con Enseñanza de la Lengua y la Literatura conforma las materias correspondientes al conjunto de didácticas específicas del Profesorado. Es, a su vez, la asignatura responsable de que lxs estudiantes realicen sus prácticas docentes, que se llevan a cabo en escuelas secundarias de la Región Educativa IX de la Provincia de Buenos Aires, en la que se inserta la UNGS. Se trata de una asignatura relativamente reciente, que se dicta desde 2017. Es decir que, con la llegada de la pandemia en 2020, contaba con 3 ediciones/experiencias de dictado.

Como sabemos y aún vivimos, la pandemia supuso desde 2020 una transformación significativa de diversos quehaceres sociales, entre ellos, las prácticas educativas. Para poder dar cuenta de la dimensión y la naturaleza de estas transformaciones y, a su vez, de las continuidades que procuramos sostener en esta asignatura frente a este contexto inédito e imprevisible, nos parece importante precisar algunos puntos de partida para nuestra perspectiva acerca de la tarea formativa que llevamos a cabo.

La Residencia II busca ofrecer a sus estudiantes herramientas teóricas, didácticas y metodológicas que aporten a su formación como docentes “críticos, capaces de adoptar decisiones en torno a diversos aspectos vinculados con las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura” (Moyano y Nieto, 2019). Así, tomamos distancia respecto del enfoque clásico de la formación docente, que entiende a las prácticas meramente como campo de aplicación de conocimientos y técnicas (Davini, 1995).

En contraposición, partimos de una concepción en la que se reconoce el carácter creativo e investigativo de la tarea docente que se lleva a cabo en situaciones educativas complejas y diversas. Para desarrollar esta creatividad y exploración en la enseñanza de la

Lengua y la Literatura, entendemos, a su vez, que hace falta asumir una perspectiva propositiva en el campo de la Didáctica Específica, que amplíe el repertorio de prácticas y actuaciones concretas de lxs docentes, para evitar reiterar por inercia un saber pedagógico por defecto que se activa de manera irreflexiva, reproduciendo lo dado (Terigi, 2013). De esta manera, en la Residencia II buscamos plasmar un enfoque instrumental de la enseñanza (Feldman, 1999) que trabaja sobre propuestas didácticas específicas, que puedan resultar prácticas y viables, para enriquecer los saberes del docente. Sin embargo, añadimos a este enfoque un componente crítico teóricamente informado, que permita tomar decisiones fundamentadas en el marco de modelos producidos en contexto de investigación.

Para que esta formación en intervenciones didácticas logre ser apropiada por lxs residentes, implementamos en consonancia con Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), principalmente dos dispositivos de formación docente: -) Las observaciones, que contribuyen a la construcción de una “mirada didáctica”, que articula críticamente teorías disciplinares y prácticas áulicas. -) Las prácticas docentes, en las que lxs residentes “ensayan” la enseñanza en un marco de acompañamiento artesanal en tutorías que abarca desde la planificación previa hasta la reflexión posterior, pasando por la observación de algunas de las clases dadas. Se trata de un trabajo en el que los docentes en formación son acompañados por quienes somos sus docentes en un proceso de “guía, direccionamiento y discusión de la tarea” (Moyano y Nieto, 2020), que les permite desarrollar el posicionamiento reflexivo y fundado que planteamos antes.

Para sostener nuestra propuesta, debimos reconfigurar, en el contexto de pandemia, estos dispositivos de formación para garantizar la continuidad pedagógica aun cuando la situación escolar había cambiado dramáticamente, en condiciones que no habíamos previsto a la hora de diseñar las propuestas didácticas que sostenemos en las dos áreas de la asignatura. Esto implicó un reposicionamiento estratégico, que exigió una nueva reflexión teórica para sostener los principios que guían nuestra tarea en un nuevo contexto, sumamente desafiante. Se trataba de lograr formar a los futuros docentes de manera que pudieran tomar decisiones que permitieran sostener la enseñanza para lograr los aprendizajes esperados en condiciones inesperadas. A modo introductorio, anticipamos cómo reorganizamos estos dispositivos en general para luego pasar a

describir más detalladamente lo recorrido en la Residencia en Lengua y en la Residencia en Literatura.

Las observaciones de clases de lxs coformadores no podían realizarse en las condiciones de escuelas cerradas y prácticas diversas realizadas a través de diferentes medios digitales. Así, tomamos como decisión que lxs docentes en formación observarán las clases del programa “Seguimos Educando”, emitidos por la Televisión Pública y Canal Encuentro. Se lxs guió para que pudieran analizar clases en las que lxs estudiantes no estaban presentes pero se lxs orientó para describir críticamente la actividad del lx docente y la resolución de las actividades de enseñanza.

En cuanto a las prácticas docentes, decidimos hacerlas adecuándolas a los variados contextos y escenarios de educación no presencial de emergencia diseñados por cada institución y cada docente coformadorx, siguiendo los criterios teóricos y metodológicos adoptados para el diseño de las propuestas didácticas de cada área, según detallamos en los diferentes apartados que siguen.

Vale aclarar, en este punto, que en esta Residencia II entendemos que la lengua y la literatura constituyen campos disciplinares diferentes, que demandan marcos teóricos y metodológicos específicos para su enseñanza, más allá de las relaciones que entre ellos podamos abordar. Es por esto que diseñamos dos trayectos formativos complementarios a los que denominamos Residencia en Lengua y Residencia en Literatura, entrelazadas y enmarcadas en la conformación de la Residencia II. Esto supone solicitarles a lxs residentes hacer observaciones y prácticas docentes en un curso de Prácticas del Lenguaje (asignatura de Ciclo Básico -1ero, 2do y 3er año- de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires) y en un curso de Literatura (asignatura de Ciclo Superior -4to, 5to y 6to año-), respectivamente.

En los siguientes apartados, daremos cuenta de la experiencia en cada uno de estos trayectos formativos.

Experiencia de la Residencia en Lengua

Los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires para la asignatura Prácticas del Lenguaje afirman que “El desafío de la escuela será formar a todos los/las ciudadanos/as como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 354). Esto supone redefinir

el foco de la enseñanza en el lenguaje en uso y no limitarse a enseñar sólo la lengua como un sistema de signos (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007). De este modo, se hace hincapié en abordar la lectura, la escritura y la oralidad para formar “alumnos/as capaces de usar el lenguaje y a la vez reflexionar sobre el uso para construir conocimientos en torno a él.” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 353). Estos lineamientos evidencian la necesidad de plantear, desde la Didáctica de la Lengua, una formación docente en línea con esta perspectiva de lenguaje en uso, que tiene como unidad de análisis el texto o el discurso, y que requiere de un enfoque teórico metodológico que la sustente.

Por otra parte, estos lineamientos resuenan fuertemente con un posicionamiento asumido desde hace varias décadas (Moyano, 2013a), que demanda un trabajo de aprendizaje de las características de los diferentes géneros que lxs estudiantes tienen que abordar en la escuela secundaria, así como de un lenguaje diferente del sentido común, que es adoptado por las disciplinas científicas, la administración y la política. Este aprendizaje los preparará tanto para la vida ciudadana como para la continuidad de los estudios superiores, si ese fuera el camino elegido por ellxs.

En el área de Lengua de la Residencia II hemos optado, en este sentido, por una propuesta didáctica que plantea la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad basada en el concepto de género. Esta opción teórico metodológica se fundamenta en la didáctica de géneros desarrollada por la llamada Escuela de Sídney (Martin, 1999; Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012, entre otrxs) y reformulada por Moyano (2007, 2013a; Moyano y Nieto, 2020). Se trata, así, de una secuencia didáctica organizada en 3 etapas recursivas de la enseñanza de la comprensión y producción de textos en el aula que aborda primero, la lectura analítica y guiada (Deconstrucción); luego, la escritura acompañada (Construcción) seguida de una producción independiente y, finalmente, la Edición pautada, guiada primero, independiente después, de cada género discursivo trabajado.

Teóricamente, es una propuesta didáctica que se funda en una conceptualización particular del lenguaje en uso que es la lingüística sistémico-funcional (LSF), que se propone, justamente, estudiar cómo los seres humanos usamos el lenguaje para llevar a cabo la vida social (Halliday, 1993). Metodológicamente, esta propuesta didáctica se centra en el concepto de interacción mediante el cual lxs docentes deben constituirse en

“guías de una interacción en un contexto de experiencia compartida” (Martin, 1999). Este intercambio que el docente construye con los estudiantes, además, debe ser evidenciado ya que se busca plantear una “didáctica explícita” (Bernstein, 1990), que dé cuenta de cuáles son los propósitos que se persiguen y cuáles las actividades necesarias para realizarlos.

La interacción permanente, además, entre docente y estudiantes es lo que constituye el andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), que permite la co-construcción de los conocimientos discursivos en el aula. El gradual retiro de este andamiaje, a su vez, apunta a promover el pasaje de la heteronomía hacia la autonomía, en la que lx estudiante ya no precisa de la guía exterior del lx docente. Esta interacción, por otra parte, permite la configuración de la “mente compartida” (Rogoff, 1994) que modela el control de los procesos cognitivos que todo lector, escritor o hablante realiza en estos procesos. En definitiva, la interacción favorece la reflexión metalingüística en torno a la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, como procesos cognitivos que pueden ser controlados, como sucesivas elecciones que presenta el lenguaje para la construcción de significados.

De este modo, se apuesta a la construcción de un rol docente interventor (Rose y Martin, 2012; Cope y Kalantzis, 1993), en contraposición con posicionamientos que retiran la centralidad de la tarea docente en la enseñanza de la lectura y la escritura.³⁰ Este rol supone también un posicionamiento político, ya que es lx docente quien procura la participación activa de todxs lxs estudiantes, promoviendo una democratización del aprendizaje en el aula a través de la práctica guiada de la lectura y la escritura (Rose y Martin, 2012).

Ahora bien, y tal como se infiere, andamiaje y modelaje contruidos mediante la interacción áulica guiada por lx docente, estaban planteados para la educación presencial, aunque no de un modo explícito ni intencional sino por defecto, para retomar esta categoría que nos aporta Terigi (2013). Así, la restricción de esa presencialidad, la sustracción de ese supuesto nos obligó a repensar formas de enseñar a leer y a escribir con mediación de tecnologías digitales, sin renunciar a nuestra metodología.

Para esto, elaboramos una serie de estrategias que reconfiguraron esta imprescindible interacción, inéditamente mediada tecnológica, temporal y espacialmente

³⁰ Ver Riestra (2010) para una crítica de lo que denomina "posición espontaneísta frente al aprendizaje".

en las prácticas docentes de pandemia. Aunque resulte obvio si se considera la concepción de la guía planteada para las prácticas docentes, vale aclarar que todos estos recursos fueron ingeniados en el mismo proceso de armado de las clases con lxs residentes, a partir de una reflexión docente previa. La adaptación de las propuestas docentes de la modificación de la propuesta se negoció con lxs practicantes, de manera que se logró que tomaran decisiones co-construidas.

En primer lugar, destacamos que las videoclases que guiaban cada una de las etapas de la propuesta (Deconstrucción, Construcción y Edición) estaban internamente estructuradas con los recursos propios de cierta puesta en escena del intercambio áulico que en presencialidad se diseñaban tomando en cuenta la propuesta de Martin y Rose (2005) y Rose y Martin (2012), que supone la preparación de la respuesta esperada de los estudiantes, de manera que todos puedan participar en la clase, más allá de su condición previa en relación con el acceso a “códigos elaborados” (Bernstein, 1990). Así, la estructura de pregunta-respuesta con preparación previa funcionó como impulso en el avance de cada videoclase, que configuró a ese estudiante mediado por tecnologías digitales como destinatario interpeladx por preguntas que eran respondidas, en gran medida para dar pie a nuevas otras preguntas.

De esta manera, a modo de ilustración, en la videoclase de “Deconstrucción”, la lectura detallada del texto proponía breves explicaciones sobre la función de cada parte (etapa del género) o acerca de los recursos lingüísticos mediante los cuales se construía significado en ese fragmento analizado, que paso a paso iban siendo retomadas mediante preguntas que el propio docente respondía para escenificar una participación de lxs estudiantes. Así, quedaba evidenciado y escenificado el intenso trabajo del lectorx frente a un texto y el proceso activo de construcción de significado que implica la comprensión a partir del reconocimiento de los recursos utilizados. A su vez, el soporte visual de la presentación permitía una focalización y marcación clara (con colores) del texto que se estaba trabajando. Sabemos de los obstáculos en el acceso a conectividad de lxs estudiantes de escuelas de la Provincia de Buenos Aires por lo que no vamos a concluir apresuradamente que estos recursos son superadores del pizarrón. Pero sí podemos fundamentar justamente las ventajas de este tipo de trabajo y la necesidad de la conectividad en la experiencia para habilitar el acceso a situaciones de aprendizaje genuino.

En las videoclases de escritura (Construcción) de un nuevo texto, en primer lugar, lxs residentes presentaban y discutían los materiales necesarios para esa tarea. Luego, actuaban “la escritura conjunta en el pizarrón” haciendo preguntas y tomando decisiones fundamentadas respecto de cómo ir construyendo el género en cuestión en la pantalla. Se logró así modelar el proceso de escritura en tanto tarea compleja, de sucesivas elecciones, que pone en juego una reflexión permanente.

Siguiendo la propuesta didáctica, para la clase de Edición, construimos con lxs residentes rúbricas para la evaluación y guías de Edición para uso de lxs estudiantes, que explicitan y ordenan los diversos aspectos ya vistos (en la Deconstrucción y la Construcción) del género abordado. Entendemos esto constituye un instrumento fundamental para andamiar la enseñanza de la Edición, que supone “volver con ojos de lectorx sobre el propio texto”. Práctica sustancial del proceso de escritura, que no suele ser enseñada en la escuela, aunque sí es esperada en los “resultados” de escritura. Así, en las videoclases de Edición, lxs residentes tomaban un par de borradores entregados por lxs estudiantes y modelaban cómo editarlas implementando la guía brindada a lxs estudiantes para tal fin. Luego, los estudiantes tenían que aplicar a sus propios trabajos la guía de Edición a fin de hacer a su texto las modificaciones necesarias para su mejoramiento en términos de escritura tanto como de producción de conocimiento.

En el armado del guión de las videoclases correspondientes a las distintas etapas de la propuesta en las tutorías de la Residencia, descubrimos que la mayor autonomía del material didáctico no presencial implica una reflexión didáctica de mayor exhaustividad ya que verdaderamente supone desplegar anticipada y ordenadamente la totalidad de las herramientas que va a necesitar lx estudiante para poder leer, escribir y editar el género discursivo que le estamos pidiendo que comprenda o produzca. Esto requiere de una preparación de la clase que intente replicar de alguna manera la interacción que queda suspendida por la asincronía. Por otra parte, suponiendo que se estuviera en condiciones de llevar a cabo una clase sincrónica, los medios existentes y la práctica establecida en la clase tradicional constituyen una barrera para esa posibilidad. En el futuro habrá que explorar de qué manera puede superarse.

Al faltar el intercambio más inmediato, el orden de la secuenciación de las clases elaboradas (su ubicación en el recorrido total y las actividades y fechas pautadas) necesita ser claramente expuesto y reiterado. Así, en las videoclases, se hizo

imprescindible explicitar tanto la ubicación en la secuencia didáctica como los momentos iniciales de recapitulación de lo visto y los finales de proyección de las actividades y las videoclases siguientes. Este encuadre, a su vez, muchas veces debía especificar el medio digital usado, que en algunas instituciones variaba según las asignaturas.

Por otra parte, cada una de las videoclases fueron acompañadas por breves actividades, que apuntaban a recuperar lo visto en cada una de ellas. Se trataba de consignas que retomaban directamente lo explicado con tareas de completamiento de escritura o de edición muy andamiada, que lxs estudiantes debían entregar a sus docentes y a lxs residentes. Esto nos permitía hacer un seguimiento del involucramiento de los estudiantes en las clases, diagnosticar su grado de comprensión y reforzar los aprendizajes.

En síntesis, la pandemia nos propuso obstáculos para el desarrollo de la propuesta didáctica sostenida en nuestra actividad como formadorxs de docentes, diseñada para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros que propone un “aprendizaje del lenguaje” (o de los usos menos cotidianos del lenguaje en el contexto de educación secundaria), “sobre el lenguaje” (es decir de la reflexión y la sistematización de esos recursos) “y a través del lenguaje” (lo que implica acceder al contenido de los textos y la construcción de conocimiento) (Halliday, 2004). Estos obstáculos nos obligaron a una reconfiguración de las estrategias que utilizamos en la presencialidad, pero nos permitieron, a partir de la reutilización de la teoría que sustenta nuestra práctica, sostener los principios fundamentales que la rigen.

Experiencia de la Residencia en Literatura

La interrupción de las clases presenciales introdujo modificaciones sin dudas sustanciales en las prácticas de enseñanza de todos los niveles educativos y, por lo tanto, en la formación de docentes de todas las disciplinas. Posiblemente, la mayor parte de esos cambios sea común a todas las prácticas de enseñanza; sin embargo, algunos de ellos parecen haber afectado especificidades propias de la enseñanza de una determinada disciplina.

En el caso particular de la enseñanza de Literatura, la pandemia nos mostró repentinamente hasta qué punto habíamos naturalizado un dispositivo de co-presencia de personas en un aula donde necesariamente se oralizaba la lectura de textos literarios

de manera compartida y se producían diálogos en torno a esos textos. Podríamos decir, inclusive, que el principal objetivo de una Residencia en Literatura era, hasta 2019, que lxs estudiantes lograran producir en sus prácticas esa valiosa experiencia consistente en una “conversación literaria” con alumnxs en su aula de literatura. Si la clave del trabajo escolar con textos literarios reside en la posibilidad de generar producción de interpretaciones, el diálogo colectivo, en el que unx practicante asumía el rol de coordinadorx, permitía un intercambio de lecturas en las que se manifestaban hipótesis, dudas e intuiciones sobre los textos, además de relaciones con otros textos y con otras producciones artísticas y culturales. El crítico Miguel Dalmaroni (2012) supo encontrar un modo acertado de describir esta tarea; según el autor, lx docente debe:

...tener una activa participación en ese diálogo, repensando con los estudiantes sus inquietudes y preguntas sobre los textos, proponiendo otras lecturas, poniendo en discusión las interpretaciones de los alumnos y mostrando aspectos de la literatura que tal vez los niños “pasaron por alto” pero que nos interesa mostrar particularmente. Cierta dinámica de lectura que podría caracterizarse como “cortada”, “tartamuda”: detenerse, releer, retroceder y buscar y releer un segmento de páginas muy anteriores... (2012, p.16)

Nada menos que ese rico intercambio sobre la ficción, esa conversación literaria, esa lectura “cortada o tartamuda” al decir de Dalmaroni o ese “método de diálogo reflexivo” al decir de Davini (2015), que era el punto de llegada de aquello que considerábamos una buena práctica de enseñanza de literatura en la escuela, fue lo que la obligada virtualidad clausuró por completo. Aun las mejores condiciones de conectividad obstaculizaron toda posibilidad de propiciar un diálogo sincrónico que habilitara preguntar y repreguntar, formular y reformular hipótesis. En este sentido, tuvimos que aceptar que determinados aprendizajes sólo podían darse en contextos de presencialidad.

Sin embargo, la experiencia de trabajar en la preparación y el desarrollo de clases mediadas por tecnologías digitales (predominantemente asincrónicas) junto con lxs residentes nos permitió repensar los tres dispositivos que, en la presencialidad, funcionaban como condición de posibilidad de esa conversación literaria que echamos de menos: el ritual de la lectura grupal, la exposición oral y el diseño de actividades. En efecto, la “conversación literaria” difícilmente se genera espontáneamente; es más bien

el producto de la organización previa de esos tres componentes clave de una clase de Literatura: a) el acto de lectura que logrará (o no) capturar la atención del grupo; b) las intervenciones orales del docente y c) una serie de tareas que propician la relectura minuciosa del texto y que, en una puesta en común, desencadenan el intercambio. Lo cierto es que, en este punto, la virtualidad nos brindó la oportunidad de revisar los modos de organizar esos tres momentos.

En lo que respecta al ritual de lectura colectiva del texto literario encontramos que, además de una adecuada selección de textos, era necesario encontrar formatos que restituyeran algo de la escena de lectura para que leer no consistiera sólo en “descargar un PDF”. En este sentido, surgieron recursos valiosos que, en el marco de prácticas presenciales, quizás hubiéramos pasado por alto. Por una parte, comenzamos a mirar con mayor atención los soportes, es decir, los materiales que vehiculizan los textos; en este sentido, el soporte comenzó a recibir de parte de los practicantes un cuidado que no solía tener en presencialidad: era necesario llevar adelante un trabajo previo de edición atento a paratextos tales como las tipografías y los interlineados, pero también a las imágenes que ilustran el texto y, especialmente, a las que permiten reponer la fuente (imágenes de tapa y contratapa de los libros, entre otras). Por otra parte, conocimos recursos que, en algunos casos, fueron propuestos por los propios conformadores; particularmente valioso resulta el armado de un video en el que se oye la voz del practicante oralizando la lectura, pero en el que no se ve su imagen sino la de la letra escrita del texto, recurso que permite recuperar algo de la escena de aula, en la que se suele dar la dinámica de una persona que oraliza mientras el resto del grupo sigue la lectura sobre su propio libro. Por lo tanto, prácticas como las de seguir la lectura de quien lee en voz alta y abordar los portadores de texto y los paratextos se vieron resignificadas en estas clases asincrónicas.

En cuanto a la exposición oral del docente, resulta difícil encontrar un sustituto para esa explicación que se apoyaba en la escritura en el pizarrón, destinada a comunicar contenidos necesarios para el trabajo con los textos: datos de biografías de los autores, información sobre movimientos literarios o las características de un género. La virtualidad nos condujo a producir junto con los practicantes textos teóricos breves y concisos que transmitieran lo más claramente posible información indispensable que ningún artículo teórico, ninguna entrada de diccionario especializado y ningún libro de texto nos ofrecía cabalmente. Encontramos también recursos audiovisuales; al respecto, resultó

particularmente productivo el ciclo Seguimos Educando, de Canal Encuentro, en cuyas emisiones de Literatura una docente, acompañada por la conductora del ciclo, expone contenidos disciplinares, lee textos literarios y ocasionalmente entrevista a escritorxs. Este recurso brindó, por un lado, parte de la información que las clases requerían y, por otro lado, la posibilidad de contemplar una escenografía en la que un pizarrón, tizas, mapas y carteleras, recuperaban, al menos a través de una imagen televisiva, el espacio un aula escolar.

Finalmente, la elaboración de actividades atentas a propiciar una relectura más concentrada y analítica –una “vuelta al texto”, como solemos decir– también sufrió modificaciones. Lxs practicantes advirtieron que la escritura de una consigna de trabajo a comunicar de manera virtual y asincrónica debe tener una precisión mucho mayor que aquella que, en presencialidad, cuenta con la eventualidad de aclaraciones y orientaciones orales a realizar en el mismo momento en que es copiada en el pizarrón o dictada al grupo. En este punto, las actividades debieron ser mucho más acotadas en el nivel conceptual; tareas muy frecuentes en un aula de literatura (por ejemplo, el pedido de brindar una “explicación racional” y una “explicación sobrenatural” para un acontecimiento extraño narrado en un cuento fantástico) requirieron que lxs practicantes revisaran si los conceptos allí involucrados no debían desagregarse aún más, por ejemplo, distribuyéndose en clases diferentes (en una clase, el concepto de “explicación racional” y, en otra, la elaboración de interpretaciones que incluyeran “lo sobrenatural”), además de acompañar las consignas con ejemplos. Pero, más allá de lo conceptual, también fue necesario incorporar aclaraciones sobre cuestiones prácticas de la resolución de tareas, por ejemplo, sobre en qué soporte resolver una consigna (la carpeta, un foro, un audio de WhatsApp) o cómo se realiza el modo de entrega. En la presencialidad, estos aspectos no merecían mayor atención porque también se aclaraban oralmente y en el momento mismo de resolver las tareas en el aula.

En síntesis, la pandemia generó una serie de condiciones que impactaron en los tres dispositivos habituales para lograr una conversación literaria: el ritual de la lectura grupal, la exposición oral y el diseño de actividades. Así como las buenas consignas de escritura creativa ofrecen algo de valla y algo de trampolín (Tobelem, 1994: 16), este contexto le presentó a la Residencia en Literatura obstáculos a superar, ya que obligó a readecuar prácticas, pero que, a su vez, hicieron poner en juego resoluciones inéditas.

Reflexiones finales

La situación social y escolar vivida durante 2020, como primer año de enseñanza que forzosamente hubo que realizar mediada por tecnologías digitales, nos obligó, en el contexto de Residencia II en Lengua y Literatura del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la UNGS, a modificar las propuestas didácticas que ofrecemos a lxs docentes en formación con los que trabajamos.

Cada área de la Residencia tuvo sus propios desafíos, de acuerdo con el objeto de enseñanza y el modo de abordaje que había sido diseñado en cada caso para la enseñanza presencial, aunque esto haya sido por defecto. La tarea de adaptar los procesos a la nueva situación demandó un espacio de reflexión que tuvo que dar resultados en forma casi inmediata, pero que también abrió el espacio para renovar el compromiso con la fundamentación teórica de las decisiones pedagógicas.

Así, las tutorías que se implementan para guiar en la preparación de clases a cada lxs residente (en nuestra experiencia hasta el momento) o grupo de residentes (a partir de la edición 2021 de la materia) volvieron a ser experiencias de co-construcción. Este modo de trabajo se basa en la necesidad de que lxs residentes se transformen en docentes críticos que fundamenten su trabajo en el análisis de la situación en la que se encuentran tanto ellxs como sus estudiantes así como en la asunción de posiciones teóricas y didácticas.

Queda mucho por recorrer en la reconfiguración teóricamente informada de una didáctica de la Lengua y la Literatura para aplicarla en una modalidad mediada por tecnologías digitales. Esta es una tarea que hay que continuar, en el supuesto de que, en mayor o menor medida, se inaugura un cambio en la enseñanza en todos los niveles educativos. Quedan por resolver no solo aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje sino con las condiciones de acceso a la conectividad. Es evidente que este último aspecto nos excede, pero es necesario colocarlo en la agenda, a fin de demandar políticas públicas que puedan resolverlo de alguna manera para garantizar el derecho a la educación.

Bibliografía

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. The structuring of pedagogic discourse*, 4.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (1993) *The Power of Literacy and the Literacy of Power* en Cope, B. y Kalantzis, M. (Ed.). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. (p. 63-89). The Falmer Press.
- Dalmaroni, M. (2012). Presentación en Ríos, C., Frugoni, S., Trezza, A. y Dalmaroni, M. *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1er año*. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2do año*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3er año*. La Plata. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_o8_web.pdf
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Halliday, M.A.K. (1993) *Towards a Language-based theory of learning*. *Linguistics and Education*, 5, p. 93-116.
- Martin, J. (1999). *Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy* en: F. Christie (Ed). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series).
- Martin J. y Rose, D. (2008) *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox
- Moyano, E. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación*. *Revista Signos*, 40(65), p. 573-608.

- Moyano, E. (2010) Mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua en Elsa Pereyra (coord.), *Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia* (p. 65-98). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E.I. (2013a) Introducción. Ciencia, discurso y participación social: la escuela como agente de re-distribución del poder en Moyano, E. I. (Coord) *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (p. 17-30). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E. I. (Coord.) (2013b). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E. y Nieto, F. (2019). *Programa de Residencia II en Lengua y Literatura del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E. y Nieto, F. (2020). *Ensayar la enseñanza: escritos sobre prácticas docentes en lengua y literatura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Riestra, D. (2010, 28 y 29 de octubre) *El papel de los géneros en las secuencias didácticas* [ponencia]. Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas, San Carlos de Bariloche.
- Rogoff, B. (1994) Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje en J.V. Wertsch., P. del Río y A. Álvarez (Ed.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (p. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Terigi, F. (2013) Documento Básico: Los saberes docentes, Formación, elaboración en la experiencia e investigación en *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (p. 7-48). Santillana.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Santillana.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89–100.

PONENCIA: 2020 Y PANDEMIA. NOTAS DE UN EQUIPO DE CÁTEDRA DE PRÁCTICAS EN CONTEXTO DE AISLAMIENTO

Gustavo Giménez ³¹ Carolina Subtil³²

El año 2020 deparó un hecho imprevisto que sacudió las bases de toda la actividad social, económica y cultural de nuestro país y del mundo: un virus desconocido nos arrinconó y alteró de manera sustantiva nuestras prácticas y hábitos sociales. Fábricas, bancos, comercios, empresas, universidades, escuelas, etc. debieron cerrar sus puertas o limitar la presencia de personas bajo estrictos protocolos de cuidado para disminuir los riesgos de contagio y enfermedad. En ese contexto, la actividad académica y escolar se vio fuertemente resentida: universidades, institutos de formación y escuelas de nuestro país tuvieron que transformar sus modos de trabajo y mudar la casi totalidad de su actividad cotidiana hacia entornos virtuales.

Incesantes preguntas alimentaban el desconcierto sobre cómo hacer para que la escolaridad subsistiera y siguiera organizando la vida de los actores implicados en ella, los que la gestionan, los que enseñan, los que aprenden. En ese contexto general que afectaba a escuelas, institutos de formación, universidades, etc. se instalaba una pregunta particular sobre cómo sería posible llevar adelante la actividad académica en cátedras o espacios universitarios de prácticas que, casi en su totalidad, desarrollan su labor con los estudiantes también fuera de la universidad, en otras instituciones del Sistema Educativo. Las escuelas, así como otras organizaciones sociales, habían cerrado sus puertas bajo las determinantes del aislamiento social y preventivo obligatorio (en adelante ASPO), la manera inicial que las sociedades encontraron como respuesta a la inusitada situación.

Ello llevó a innumerables acciones imprevistas, de emergencia muchas de ellas, que intentaban dar algún tipo de respuesta frente a la situación: cómo seguir sosteniendo a nuestros estudiantes en sus carreras y no demorar sus instancias finales de prácticas ligadas, en muchos casos, a su egreso efectivo; cómo desalentar cualquier viso o síntoma

³¹ Profesor Adjunto del Seminario Taller de Práctica y Residencia Área Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

³² Profesora Asistente del Seminario Taller de Práctica y Residencia Área Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

de exclusión ante una situación que nos ponía a todos, a ellos y nosotros, casi en el mismo desconcierto y en la misma situación de precariedad. La tarea fue, y sigue siendo, compleja: nos lleva a ensayar permanentemente actividades nuevas, imprevistas quizás tiempo atrás, a revisarlas permanentemente para no corrernos de nuestra meta: una experiencia de práctica y residencia significativa y valorable como instancia de formación profesional.

Sin dudas, el “cimbronazo” desencadenó también un fuerte proceso reflexivo que nos lleva todavía a seguir revisando nuestro dispositivo de formación y preguntándonos por ciertas cuestiones que forman parte de una tradición, de un habitus académico también construido y estabilizado durante mucho tiempo de trabajo y reflexión pero en otros contextos y bajo otras determinantes.

Sobre algunas preguntas, inquietudes y líneas para seguir interrogando nuestro dispositivo de trabajo, el de las prácticas y residencias, nos queremos detener. Este texto es eso: no es una propuesta, ni el relato de una experiencia sobre cómo sobrellevamos la tarea, aunque hacia el final exponemos con algo de detalle lo que finalmente realizamos con nuestros practicantes durante 2020. Constituye –en el mejor de los casos- el registro imperfecto y asistemático de una reflexión compartida con quienes integramos el área de Letras del Seminario Taller de Prácticas y Residencias durante los momentos de trabajo durante el 2020 y lo que va de 2021; un incompleto registro de esas impresiones e inquietudes que fueron apareciendo durante buena parte de ese tiempo cuando nos preguntábamos qué hacer con nuestros practicantes, cómo reinventar nuestras tradicionales tareas en el nuevo contexto plagado no solo de incertidumbres más que de certezas sino también de urgencias, porque las decisiones -las que fueran- debían tomarse con cierta premura: el año 2020 avanzaba y nuestros practicantes del profesorado en Letras estaban expectantes sobre lo que les propondríamos hacer. Fue en ese contexto de urgencias y ciertos desconciertos en el que debíamos resolver las acciones cotidianas de nuestro grupo de trabajo donde pensábamos sobre el sentido de las cosas que hacemos, sobre cómo las hacemos y cómo podrían ser, quizás, de otra manera. La necesidad “no tuvo cara de hereje” en este caso, sino que fue un buen estímulo para volver a reflexionar e imaginar cómo recrear nuestra propuesta para las prácticas docentes, cómo repensar un espacio de trabajo asentado sobre la reflexión permanente, sin dudas, pero también signado por ciertas tradiciones y certezas solidificadas.

Una reflexión en torno a las prácticas y los sentidos de nuestra propuesta formativa a partir del impacto del ASPO

El ASPO produjo, a nuestro juicio, un doble impacto sobre nuestras prácticas académicas, principalmente en aquellas ligadas a la búsqueda y localización de contextos adecuados para que los futuros profesores desarrollen una instancia de residencia y de práctica significativa durante sus procesos formativos. Por un lado, un fuerte impacto de tipo organizativo: una cátedra que deposita buena parte de su esfuerzo académico y de gestión en interactuar con escuelas, docentes y alumnos del medio para la mejor inserción de sus estudiantes, se dio con que las instituciones asociadas no abrierían sus puertas durante la pandemia. Esto determinó que buena parte de las tareas que año a año realizábamos no pudiera acontecer o, por lo menos, no pudiera acontecer de la misma manera. Así, se hacía más que complejo contactarnos con los directivos y profesores a cargo de los cursos donde residen habitualmente nuestros practicantes y más aún acordar pautas para un incierto proceso de práctica junto a instituciones y profesores sumidos tanto o más que nosotros en la incertidumbre. Nuestros colegas coformadores ensayaban maneras alternativas de trabajo, casi todas novedosas y en contextos más desconcertantes que el nuestro, seguramente. El contexto institucional y subjetivo que habitualmente frecuentábamos había acusado el cimbrón: las instituciones asociadas y nuestros colegas coformadores tenían nuevas preocupaciones y urgencias en su “día a día” que hacían difícil pensar en los tiempos y en los modos que habitualmente construíamos para la vinculación de nuestros residentes.

Rápidamente debimos reconvertir gran parte de las acciones que habitualmente realizábamos e inventar nuevas maneras para vincularnos con coformadores, planear instancias de trabajo en la virtualidad, diseñar y gestionar modos de comunicación diferentes, etc. con el cometido de que la experiencia de práctica mantuviera, en caso de que aconteciera, algún sentido para nuestros estudiantes e incidiera de manera productiva en su recorrido formativo. Fue sin dudas un arduo proceso: mantener los vínculos con nuestros colegas pero respetando sus tiempos, sus propios procesos de reconversión y adaptación a una nueva situación que, reiteramos, aparecía como más ardua y desconcertante que la nuestra. La comunicación se mantuvo a la expectativa de cómo seguirían los acontecimientos y hasta definir una posibilidad de revinculación con las instituciones asociadas.

Sin embargo, hacia el final del primer cuatrimestre cuando tradicionalmente en épocas “normales” los practicantes ya estaban iniciando sus residencias, corroboramos que la situación de nuestros colegas era lo suficientemente compleja como para poder asumir, además, el acompañamiento; que sus prácticas en y con la virtualidad hacían muy dificultosa la inserción en sus prácticas y aulas virtuales, y que los contextos institucionales y escolares donde habitualmente acontecían las prácticas se habían trastocado de tal manera que nuestra presencia allí sería casi imposible.

Pensar una cátedra de prácticas sin prácticas o con un tipo de prácticas que no sabíamos bien cómo ni qué podrían ser, resultó un motivo que alteró y desconfiguró el trabajo que veníamos haciendo durante muchos años. Pero sin dudas el mayor impacto, a nuestro criterio, fue de orden epistémico: antiguas ideas sobre las que se sostenía nuestra labor, algunas de nuestras maneras de pensar y gestionar el acontecimiento “prácticas y residencias” empezaron a ponerse en tensión, abrían nuevas preguntas y corrían, algunas veces, el riesgo de desdibujarse y tener que ser reemplazadas por otras. Ello nos demandó intensos y novedosos esfuerzos reflexivos para sostener muchas de ellas y ponerlas a recaudo; pero también para rescatar algunas ideas incipientes, robustecerlas y darles nuevas formas.

Como en un espejo, los procesos reflexivos que proponemos a menudo a nuestros residentes, se volvían quizás más que nunca sobre nuestra labor, sobre el sentido y los supuestos de las prácticas que realizamos para formar profesores, para sostenernos y mirar a futuro nuevas maneras de generar conocimientos y experiencias de práctica potentes. En definitiva, los supuestos que sostienen una tarea y las “macrodecisiones” que organizaron nuestra labor académica por años, estaban ahora a la vista y nos demandaban volver sobre ellos, interrogarlos en un nuevo contexto y discutir sobre nuevas maneras de pensar y gestionar las residencias y prácticas en la formación de profesores.

El supuesto de la presencia

Gran parte de nuestro ideario formativo se sostenía sobre distintos modos de presencia física de nuestros estudiantes en las instituciones asociadas. La perspectiva socioantropológica en la cual sosteníamos nuestra labor así lo requería: “estar allí” en el lugar de los acontecimientos y “poner el cuerpo” para asegurar una experiencia

significativa, observar gestos, escuchar y registrar múltiples voces, interpretar signos del cotidiano escolar en las clases o en las instancias propias de la vida institucional (los actos, las reuniones con directivos, los intercambios en las salas de profesores, etc.).

Sin embargo, el aislamiento cercenó toda posibilidad de presencia física en los lugares de la residencia; en los mejores casos, podía accederse a hechos educativos que acontecían tras las pantallas pero en los que había poca posibilidad de saber quiénes estaban allí, quiénes eran y qué hacían. La presencia física había sido desplazada por otra: una presencia detectada por una cámara y un micrófono, o por una imagen silenciosa que hacía suponer que había alguien del otro lado. El contacto visual, las miradas y la posibilidad de escucha se limitaban enormemente o se extinguían, así como las posibilidades de interactuar con otros; una realidad de pantallas, fragmentaria y evanescente, sustituyó el calor de los cuerpos y las voces interpuestas o sobrepuestas de las clases, y una multiplicidad de signos que eran familiares menguó o mutó en “nuevos signos” que habría que aprender a interpretar.

La virtualidad no sólo no formaba parte de nuestras “costumbres y tradiciones” sino que aparecía como un territorio inhóspito para eso que sí formaba parte de nuestro ideario: el habitar las instituciones para comprenderlas, el “meter los pies en el barro”, el descifrar signos que se ofrecían múltiples y nutritivos a la vista y la escucha.

El “cotidiano escolar” sobre el que siempre insistíamos, es decir, aquellas actividades normales, ordinarias, comunes y usuales que acontecen día a día en ese ámbito que es la escuela y que constituía el observable directo de nuestros residentes y la materia prima sobre la cual construir una propuesta de enseñanza, se había prácticamente extinguido o, quizás, tomaba una forma novedosa e irreconocible para los mismos profesores y los estudiantes de las escuelas de residencia. El “día a día” de las clases tras las pantallas no estaba construido y los profesores apenas imaginaban cómo regularizar las actividades escolares con sus alumnos.

El aula, ese universo privilegiado de lo observable, también se desvanecía; las aulas virtuales apenas conservaban el nombre de “aula” como metáfora dominante de lo escolar pero solo podrían representar ciertos dispositivos de comunicación donde asentar algunos procesos pedagógicos. Todo lo que acontecía usualmente en un aula “física” difícilmente tenía su correlato en el aula virtual; sin dudas pasaban otras cosas, pero pocas herramientas teníamos y tenemos aún para conocerlas.

El supuesto de la estancia prolongada y continua en el tiempo para observar y comprender

La experiencia prolongada del investigador en un ámbito delimitado constituye otro de los principios de las etnografías escolares, traducido en un proceso de residencia lo más extenso posible durante el año escolar para nuestros residentes: “vivir en las instituciones” constituía un precepto necesario para aprender de los sistemas no sólo pedagógicos sino también sociales, contruidos por los actores involucrados.

La perspectiva socioantropológica donde se sostienen nuestras ideas sobre la residencia atribuye fuertemente a la observación y la participación la posibilidad de comprender las situaciones en que se expresan y generan los universos escolares, culturales y/o sociales en su compleja articulación y variedad. La presencia prolongada ante los hechos de la vida cotidiana y junto a la población escolar donde se proyecta la intervención, garantiza la confiabilidad de los aprendizajes y la interpretación de los sentidos que subyacen a dichas actividades.

Durante 2020 no hubo presencia ni posibilidad de experiencia prolongada porque la virtualidad solo nos ofrecía fragmentos esporádicos de “presencias conectadas”; muchos, en los mejores de los casos, pero pocos o casi ninguno en la mayor parte. La virtualidad ofrece un tipo de comunicación que no se prolonga en la simultaneidad y sincronía, sino en otras maneras: en el trabajo individual de otros que no podemos ver, en actividades y procesos que no acontecen ante nuestra vista y en algunas muestras objetivadas de labor escolar (trabajos escritos, opiniones en foros, audios y videos, etc.). La presencia prolongada no solo era imposible por los dispositivos de comunicación (encuentros virtuales recortados) sino por el dispositivo de trabajo escolar que descansaba sobre todo en la acción individual de los estudiantes, en sus actividades realizadas para subir al aula virtual y que invisibilizaban el proceso de su producción. La virtualidad tiende a ocultar más que a mostrar y a fragmentar la experiencia en algunos momentos visibles y en muchos otros no visibles.

El supuesto de la clase como unidad molecular del trabajo para la práctica

La clase cotidiana como unidad de sentido que organiza determinadas acciones de profesores y estudiantes en un espacio y un tiempo determinados también se escabulló o desvaneció como observable privilegiado. Habitar y mirar las aulas del cotidiano escolar

constituía un imperativo en nuestra tradición formativa; la consigna siempre fue “vivir las clases” y “sumergirse” en ese universo de sentidos, acciones, voces, etc. que acontecían en un espacio y en un tiempo. También constituyó desde siempre el dispositivo organizador para la experiencia formativa de nuestros practicantes: el diseño de clases debidamente programadas, secuenciadas y organizadas dan buena razón y constituyen una de las tareas cruciales que se despliegan durante una residencia. El sentido último de habitar las instituciones y vivir en ellas durante un tiempo prolongado, de desplegar dispositivos para mirar, registrar y comprender el orden escolar, subjetivo y social en el que nuestros residentes se insertan siempre fue el de organizar y poner en marcha una secuencia de clases razonable, productiva y ajustada a contexto. Las clases, la actividad de programarlas y “darlas”, otorgan sentido a la experiencia formativa y se constituyen en el objetivo central de la residencia. La comprensión de la cotidianeidad escolar conlleva pensar, organizar y proponer acciones traducidas a clases y el desafío mayor lo constituye el “poner el cuerpo” en ellas, en hacer de esos planes y conjeturas previas un modo de organizar el trabajo en torno al conocimiento de otros, a establecer comunicación con otros y a tramar la propia experiencia con la de otros.

Nos surgió la pregunta de si el trabajo escolar en la virtualidad reconvirtió las clases en nuevos modos de clases o en otras cosas que ya no sean reconocibles como tales y hasta, quizás, podrían llamarse de otra manera. El uso de las expresiones “encuentros sincrónicos” o “asincrónicos” nos devolvió la pregunta: ¿Son los encuentros sincrónicos “clases”? ¿Y los asincrónicos? ¿Es aún “la clase” –tal como la conocíamos- el modo dominante de la comunicación pedagógica o pasó a ser uno de los modos posibles de organizar la interacción educativa en la virtualidad, pero no el único? Y si ya no lo fuera, ¿cuál es la unidad mínima que organiza la experiencia y la labor pedagógico-didáctica? ¿No serán, quizás, las “actividades didácticas” los núcleos de sentido del enseñar y el aprender, los que la organizan siempre, aun en contextos de trabajo fragmentados, asincrónicos y proclives muchas veces a la atención de la diversidad como los que plantea la virtualidad? Los profesores en la virtualidad, ¿“dan clases” o definen tareas y pautan actividades para que sus estudiantes realicen y muestren? ¿Es lo mismo una cosa que otra? ¿Qué es en definitiva una “clase”? Si consideramos que una secuencia didáctica es un conjunto articulado de actividades de enseñanza y evaluación mediadas por un docente (Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile; 2010), ¿es la clase una “secuencia de

actividades” sin más o un acontecimiento de otra naturaleza? ¿Qué relación hay entre clase y actividad didáctica, la de un todo y una parte?

En definitiva, una actividad pareciera ser cierta forma del discurso escolarizado que se expresa muchas veces de manera instructiva como una solicitud de una tarea y que representa o expone ciertos supuestos y decisiones metodológicas: por qué se solicita hacer tal cosa y no otra, con qué sentido, por qué hacerlo así, de esa manera, y no de otra, etc.

Estas preguntas y aproximaciones se instalaron en la agenda de nuestras discusiones; también orientaron buena parte de las propuestas alternativas que elaboramos para zanjar el 2020 y de las que damos cuenta al final de este texto.

El supuesto del “dar clases” como única experiencia formativa posible o deseable

Así como la unidad de la clase podría ser repensada a partir de la experiencia de la virtualidad como unidad central del trabajo pedagógico-didáctico, también el “dar clases” (esto es, “poner el cuerpo” en instancias temporales y espaciales concretas, singulares y específicas) podría ser pensado como una posibilidad entre otras, pero no la única, que permita organizar y dar sentido a la experiencia con lo escolar para quienes emprendan la futura profesión de ser profesores.

Planear, secuenciar y dar forma expresa en consignas e instrucciones a determinadas tareas para que los estudiantes las realicen de modo remoto y para generar con ellas aprendizajes significativos, constituye sin dudas un desafío profesional para muchos profesores y, por cierto, para nuestros practicantes. Organizar materiales educativos para la enseñanza representa un fuerte desafío profesional tanto para profesores en ejercicio como para aspirantes; constituye, a nuestro modo de ver, un modo relevante de organizar la comunicación didáctica en unidades que no dependen ni de la presencia, ni del espacio o tiempo únicos y compartidos. La producción de materiales conforma una manera de organizar la experiencia de enseñar desde otra perspectiva, con otros anclajes pero con un fin irrenunciable e inescindible del conocimiento: provocar procesos de trabajo y de aprendizajes que sean significativos, estimular procesos de subjetivación valederos y generar prácticas de mayor autonomía para el trabajo escolar.

La producción de materiales para la enseñanza: una alternativa de práctica profesional situada

En relación a lo expresado anteriormente, a las preguntas que nos acecharon y las reflexiones que nos suscitaron, quienes compartimos el área de Letras del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia de la FFyH, UNC, debatimos y reflexionamos juntos sobre cómo sortear la encrucijada del aislamiento social en el trabajo con nuestros practicantes. Las cuestiones señaladas entrecruzaron nuestras reflexiones durante los encuentros de trabajo:

- la imposibilidad de presencia en las instituciones escolares;
- la constatación de que eso que hacíamos desde siempre –“dar clases”– se tornaba imposible;
- la situación personal y profesional de nuestros colegas del sistema educativo que enfrentaban con mucha dificultad nuevos modos de organización escolar y la necesidad de no sumarles más elementos a sus estresantes circunstancias;
- la imposibilidad de mutar nuestra actividad y la de nuestros residentes a un contexto de virtualidad que desconcertaba, y mucho, a los mismos actores de esa experiencia (directores, profesores y estudiantes de las escuelas asociadas);
- la necesidad de revalorizar otro tipo de prácticas profesionales de los docentes, además de las de “dar clases”;
- la necesidad de ofrecer una alternativa válida a nuestros propios estudiantes residentes para fomentar su inclusión y no ahondar las dificultades que la propia virtualidad y el contexto general les planteaba.

Esas y otras razones nos permitieron poner en valor una nueva experiencia de práctica, diferente a la tradicional pero, creemos, con un impacto positivo en la formación de nuestros practicantes en relación a la enseñanza contextualizada de contenidos de lengua y literatura.

La propuesta de trabajo para con nuestros practicantes tomó, entonces, la forma de un Taller de Producción de materiales para la enseñanza; ello implicó que cada practicante asumiera la producción de un material destinado a la enseñanza de algún contenido de lengua y/o literatura habitual en las propuestas escolares nuestros residentes: el Ciclo Básico (en adelante CB) de la Educación Secundaria (en adelante ES); el Ciclo Orientado (en adelante CO) de la ES; la Educación Secundaria para Jóvenes y

Adultos (en adelante EDJA); la Educación Superior (Profesorados de Educación Inicial, Primaria o profesorados de lengua y literatura de ISFD).

Sobre la variedad de materiales para la enseñanza de contenidos escolares, el género seleccionado para la producción de los practicantes fue el del cuadernillo de actividades didácticas. Cada practicante asumiría de manera individual la producción de un cuadernillo para la enseñanza de algún contenido de lengua y/o literatura que le fuera asignado de manera personal, destinado a estudiantes de alguno de los ciclos y niveles mencionados que también le sería indicado. En otras palabras, cada practicante se constituiría en el autor de ese material y asumiría el proceso de su producción (desde su planificación hasta su edición definitiva) durante todo el segundo cuatrimestre de 2020.

Un cuadernillo de actividades didácticas es, como su nombre lo indica, un compendio de actividades propuestas a los estudiantes destinatarios para afianzar sus procesos de aprendizaje sobre alguna temática o contenido escolar seleccionados. Su centro lo constituyen, precisamente, las actividades y tareas que los alumnos deberían llevar a cabo para desarrollar o afianzar la comprensión y apropiación de determinado contenido escolar. No se trata de un manual que compendia informaciones o exposiciones sintetizadas de los contenidos de un espacio/unidad curricular, sino de una propuesta de trabajo. Se diferencia notablemente de lo que suelen llamarse “lecciones” o “compendios temáticos” tan comunes en manuales de divulgación escolar. El centro y foco de un cuadernillo son indefectiblemente las actividades didácticas en tanto constituye una serie o secuencia de tareas y acciones programadas, destinadas a un grupo particular de estudiantes.

Para que el proceso de trabajo fuera desafiante y comprometido, cada practicante recibiría personalmente en su casilla de correo un contenido particular de lengua y/o de literatura y un tipo de destinatario en el que debería focalizar su propuesta. Si bien esta era individual (cada practicante elaboraría una propuesta singular) el proceso de elaboración, sin embargo, no acontecería en aislamiento en tanto semanalmente, con la coordinación de un tutor, se compartiría la producción, así como las inquietudes concomitantes en grupo de pares. Los profesores del área, con alguna experiencia en este tipo de tareas, nos constituiríamos en tutores/coordinadores para organizar y pautar, ya sea de manera individual o grupal, el trabajo de los practicantes, mediante tareas, reuniones virtuales, envío/lectura de borradores, aporte de materiales específicos, etc.

El producto final sería, entonces, el cuadernillo debidamente editado para su eventual presentación y disponible en un repositorio de los materiales en el Aula Virtual del área de Letras. La presentación constituiría, por ello, la posibilidad final de que su autor acceda a la condición de “alumno promocional” y, con ello, a las instancias finales para la acreditación definitiva de la materia.

Los contenidos, referían tanto al lenguaje, la lengua y/o la literatura, moderna y/o clásica que habitualmente los profesores programan para sus cursos; constituían, por lo tanto, un amplio y variado abanico: categorías lingüísticas o gramaticales, tipos de textos, géneros discursivos, tareas orientadas a la comprensión lectora o a prácticas de escritura, obras y autores/as de la literatura, etc.

Aun cuando el contexto no nos permitía conocer grupos singulares de destinatarios, conformamos grupos "tipos" posibles de englobarse en algunas categorías significantes: “jóvenes de 12 a 14 años”, “jóvenes de “16 a 18 años”, “jóvenes adultos de 20 años o más que completan su educación secundaria”, “estudiantes de X año del profesorado en...”. En tal sentido, la tarea fue análoga a la de muchos autores de manuales escolares que producen sus materiales sin la referencia directa de un determinado grupo escolar sino para un curso (1º, 2º, 3º, etc. años) y/o una modalidad (Educación Básica u Orientada, Educación Técnica, Educación Rural, etc.). El valor del material estaría dado, entonces, tanto por su coherencia y valor didáctico intrínseco (su adecuación disciplinar; la combinación entre explicaciones y tareas para los estudiantes; la organización, progresión y secuenciación de las actividades; la claridad de las consignas; de los recursos empleados, de la edición del material; etc.) como por su ajuste y/o adecuación para el grupo de destino supuesto (jóvenes principiantes o en el tramo final de la escuela secundaria; jóvenes adultos/as que retoman sus estudios secundarios; futuros profesores de algún nivel; etc.).

La novedad de la tarea requería, además, un compromiso clave de nuestros practicantes: el hecho de que estuviéramos desarrollando y proponiendo esta instancia alternativa a la de “dar clases” no implicaba de ninguna manera la merma en el compromiso y responsabilidad con los que habitualmente emprendemos el trabajo en la residencia y práctica con otros actores (directivos, profesores, estudiantes, colegas, etc.). Si bien la labor tenía un alto índice de experimentación porque no iba a ser desarrollada ni implementada en un contexto real de intervención, ello no iba en detrimento de la

dedicación y laboriosidad que cada practicante debería imprimir a su propuesta. La producción de materiales para la enseñanza es una de las tareas más significativas del trabajo docente que requiere igual o mayor compromiso y dedicación que el diseño y desarrollo de clases para contextos y estudiantes “reales”.

A partir de estos acuerdos y compromisos explícitos, elaboramos, junto a los practicantes, algunas pautas comunes para la elaboración de los cuadernillos de actividades didácticas: en relación al género, a presentación del material, la necesaria claridad y explicitud de las consignas y materiales de trabajo, la variedad de tareas que podrían invocar en su realización, la imprescindible coherencia disciplinar y el ajuste a los fines y destino propuestos, la necesaria secuenciación y direccionalidad de las acciones y/o tareas a proponer; la originalidad de la propuesta que no quitaba la posibilidad de consulta y revisión de la cuantiosa producción existente de materiales para la enseñanza (manuales, cuadernos para el aula, propuestas de colegas, carpetas escolares, etc.) pero que no habilitaba, por su mismo carácter y destino, la simple reproducción, el “corte y pegue” de propuestas existentes, etc. También, debatimos sobre la necesaria claridad y explicitud de las consignas, de los enunciados lingüísticos que expresarían las solicitudes de trabajo o tareas y requerían, por ello mismo, ser claros y comprensibles para los destinatarios y para habilitar su trabajo.

Todo el proceso de producción, desde las decisiones iniciales hasta la presentación y/o edición del material con las actividades propuestas y sus anexos (recursos, textos adjuntos, etc.) constituyeron no sólo un acuerdo compartido sobre el valor de un material para la enseñanza sino también una fructífera discusión sobre algunos principios de la Didáctica en general y sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en particular.

Conclusiones provisionarias

Vista desde hoy, la experiencia fue del todo productiva; no sólo por la devolución y el entusiasmo generado en los practicantes (aprender a hacer algo que nunca habían hecho) sino porque nos permitió a los integrantes de la Cátedra abrir preguntas que, quizás, hasta entonces estaban solapadas o apenas esbozadas:

¿Es “la clase” el organizador epistémico de la experiencia de práctica? ¿Es el “dar clases” la única experiencia posible para una instancia de práctica pre profesional? ¿Es el “diseño de clases” la única alternativa metodológica para afrontar el proceso formativo

de futuros profesores? ¿Es el “plan de clases” el único modo de organizar y anticipar una experiencia de práctica? ¿Son los “registros de observación” y “los planes de clases” la única producción posible para una instancia de práctica y residencia? ¿Qué otras maneras de trabajo son posibles para iniciar a los practicantes en un tipo de experiencia compleja y diversificada como es la de “ser profesor”? ¿Hay posibilidades de abrir nuestra mirada hacia otro tipo de experiencias y ampliar el registro de nuestras propias prácticas formativas?

Estas y otras preguntas se cruzaron durante nuestras reuniones de trabajo. Por eso decíamos con las colegas del área de Letras que el 2020 no solo fue, en cierto sentido, un “dolor de cabeza” que nos llevó a inventar maneras de transitarlo y atravesarlo del mejor modo posible; constituyó también un motivo, quizás imprevisto y abrumador pero motivó al fin, para repensar y desnaturalizar aquello que hacemos para formar a nuestros estudiantes como profesores, para objetivar viejos hábitos epistémicos y procedimentales de formas de hacer las cosas, para encontrar nuevos sentidos e imaginar nuevas prácticas que ojalá construyan algunas nuevas sintonías en/con las instituciones escolares, con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas específicas, de y con otros, con las prácticas profesionales de los profesores y un largo etcétera.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Investigación y formación / Práctica Docente: encuentros y desencuentros y La investigación socioantropológica en *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2012). La formación de los docentes en C. Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Giménez, G. et al. (2020). *Clases virtuales 2020 del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia* (área de Letras). Profesorados en Letras Modernas y Clásicas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.aulavirtual.unc.edu.ar/course/view.php?id=612§ion=17#tabs-tree-start>

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Tobón, S., Pimienta Prieto, J. y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

Es notable cómo ambos relatos de experiencias de prácticas describen el escenario de trabajo como “incierto”, “desconocido” y como características del trabajo mismo aquello que se despliega de forma “tentativa” o “ensayo sobre la marcha”, y sin duda esto constituye la marca específica de nuestros espacios formativos por estos tiempos pandémicos. Probablemente sea así porque partimos/partíamos de varios supuestos (como sostienen Gustavo y Carolina) el supuesto de la presencia, el supuesto de la estancia prolongada en las instituciones, el supuesto de la clase como unidad molecular del trabajo de la práctica; todos supuestos que se desplegaban a su vez sobre otro gran supuesto que creo seguimos compartiendo sobre lo insustituible que tiene el espacio físico del aula y el encuentro de los cuerpos como experiencia subjetiva significativa para un/x profesor/x en formación.

La tensión se genera pues, por un lado, a partir de cierta urgencia para dar respuesta a las exigencias institucionales que obligaron a “torcer” la marcha de lo que hacíamos y que estos trabajos enuncian de la siguiente manera: “reposicionarnos estratégicamente” “reconfigurar dispositivos de formación”, “reinventar nuestras tradicionales tareas”, “reconvertir gran parte de las acciones que llevábamos a cabo”. En efecto, una circunstancia particular obligó a inventar una multiplicidad de formas valiosas de experiencias formativas, alejadas de aquello que constituía con claridad el centro de gravedad nuestras preocupaciones: dar clases en un aula frente a estudiantes de carne y hueso.

Por otro lado, este proceso desplegó reflexiones más amplias que no sólo intentaron sortear un problema, sino que implicó reposicionarse teóricamente frente a ese horizonte que abrió definitivamente este proceso pero que venía discutiéndose de forma más marginal que es la posibilidad misma de transformación de eso que

³³ Pablo Pineau, en su texto *¿Por qué triunfó la escuela?* (2001) utiliza una figura extraída de uno de los ensayos del libro *Discusión* (1932) de Borges – la condición de arabadidad que no permite distinguir el camello- para señalar lo que se nos escapa a lxs educadorxs modernos de la escuela porque aparece “fundido” en el paisaje educativo, cuestión que al mismo tiempo expresa su “naturaleza” de construcción social arbitraria. Revisitamos esta figura para pensar qué se nos escapa hoy frente al paisaje de la virtualización de la educación como supuesta evolución lógica y/o natural de la escuela.

conocíamos -para utilizar un término trillado y por trillado oscuro- como “normalidad escolar”. Ambos trabajos se encuentran atravesados sin duda por el mismo interrogante de base: Gustavo y Carolina lo formulan de modo muy claro: ¿Cómo sostener el espacio de la práctica sin prácticas? Y Estela, Facundo, Damián y Lorena con inteligente ironía: ¿Cómo “lograr los aprendizajes esperados en condiciones inesperadas”? Considero que estas preguntas de aparente connotación metodológica inquietas por el “cómo”, no pueden desplegarse a modo de mera preocupación técnica. Están allí señalando que es necesario, en simultáneo, desarrollar la pregunta por el sentido de lo que hacemos, esto es, nos convocan a la pregunta política.

Quisiera detenerme en dos cuestiones “positivas” que subrayan estos trabajos que se generaron como consecuencia de las condiciones de incertidumbre y de no presencialidad, y del fuerte proceso reflexivo que obligó a revisar cuáles eran nuestros dispositivos de formación y, por qué no, nuestra inercia o “habitus académico”. El cimbronazo que nos permitió ver el camello que no veíamos porque somos árabes -diría Borges.

En primer lugar, nos permitió poner la lupa sobre un aspecto fundamental de la tarea docente: el docente siempre es unx productorex de materiales para la enseñanza. Lo es cuando está en el aula, y lo es con mayor evidencia en situación de virtualidad. Y allí, en ese elemento se produce, o sería deseable que suceda, la diferencia entre unx aficionadx y un docente. Ambos trabajos ponen el acento en el acompañamiento que se llevó adelante de forma casi artesanal de cuidado minucioso de las propuestas didácticas de lxs practicantes. Ese distanciamiento y la imposibilidad del comentario aclaratorio in situ que habilita la sincronidad áulica, nos obliga como docentes a desarrollar con mayor claridad consignas, a ordenar pertinentemente las actividades, a reiterar y recapitular con insistencia en cada línea que ofrecemos aquello que quiere ser enseñado. Como sostienen Facundo, Estela, Damián y Lorena “la mayor autonomía del material didáctico no presencial implica una reflexión didáctica de mayor exhaustividad” y sin duda ese trabajo para enmarcarse en un proceso de enseñanza institucional requiere desarrollar ese carácter “crítico e investigativo” que debe comprender toda tarea de enseñanza; pensar detenidamente en qué es lo que hacemos y cómo lo hacemos y, hoy más que nunca, cómo lo ofrecemos es fundamental. Este contexto nos ha permitido/obligado a proporcionar una serie de experiencias que portan un gran valor técnico-metodológico en

absoluto despreciable: gestión de clases sincrónicas, microclases grabadas, desarrollo de actividades en el aula virtual, adaptación de materiales de formatos clásicos a formatos audiovisuales e interactivos, etc. Esto es igualmente evidente en la propuesta de producción de material didáctico que llevaron adelante Carolina y Gustavo: “cada practicante se constituiría en autorx de ese material y asumiría el proceso de producción desde su planificación hasta su edición”.

En segundo lugar, significó para nosotrxs “docentes de prácticas” ampliar nuestro repertorio o enfatizar en esos elementos que se suponían, pero no se trabajaban exhaustivamente durante la presencialidad y que sí se hizo bajo las nuevas experiencias de práctica. Esto a su vez, puso en evidencia que la centralidad del dispositivo “clase” como único organizador epistémico de la labor docente queda chato. Resulta necesario pensarnos en este contexto de virtualización forzosa como productorxs de contenidos que logren sortear dos peligros: la banalización o simplificación del saber y nuestra desaparición como interlocutores situados. Es decir, luchar contra la posibilidad latente de volver uniforme nuestro discurso y borrar cierta impronta de cada docente en los materiales que construye.

Una preocupación que se sostiene.

Como bien señalan lxs autores de ambos trabajos, toda propuesta didáctica se despliega sobre concepciones sobre la Lengua y la Literatura. Son esos supuestos teóricos los que encuadran la enseñanza de esos objetos y brindan su sentido en la escuela. Me detengo en la hermosa cita de Miguel Dalmaroni (2012) que recuperan lxs compañerxs Estela, Facundo, Damián y Lorena: “El docente debe tener una participación activa en ese diálogo, repensando con los estudiantes sus inquietudes y preguntas sobre los textos y esto es lo que constituye una verdadera conversación literaria” (p.16). Cuando leía esta definición pensaba en el diálogo como médula de las clases de todas las disciplinas, como elemento vivo que tiene pretensiones de conversación, por momentos de discusión. Podríamos arriesgar que todos los saberes que se desarrollan en el aula requieren algo de esa lectura/enseñanza “tartamuda” ritmada por los latidos del encuentro.

El vicio filosófico hace que sienta la necesidad de pasar de las virtudes a los problemas en menos de lo que canta un gallo, que pase del análisis de experiencias de prácticas a cuestiones un tanto más generales.

Señalo ahora cómo estas transformaciones se dirigen al núcleo duro de la clase, a aquello que no es la mera presencia de gente aglutinada en un espacio, sino la sincronidad de voces que giran en torno a un objeto de conocimiento. La clase podía ser una especie de expresión coreográfica que generaba una danza peculiar que el hecho de compartir un mismo tiempo y espacio habilitaba. Esa danza desde ya nunca fue un dato empírico, sino el resultado de un arduo trabajo. Una pregunta necesaria es si la asincronicidad, si el aula virtual y las consignas precisas, si los materiales cuidadosamente confeccionados, bastarán para danzar como danzábamos. La fuerza de una conversación, no diré que es eliminada, pero se ve claramente afectada por la no presencialidad. Me pregunto si serán posibles nuevas formas de conversación que en principio requieren todos los espacios disciplinares en las escuelas. Como verán, me inquieta que cobre más adeptxs la idea que se despunta de lo que se presenta por estos tiempos como inevitable: los encuentros tal y como los conocíamos son prescindibles para enseñar y aprender.

Estamos transitando nuevos tiempos en los que aquello que se buscaba producir con ansias en las aulas y que era del orden de la conversación se ve al menos limitado. Aún con todas las peculiaridades de los grupos, los espacios institucionales, las regiones, las comunidades educativas, etc., se podría decir que lo que aparecía como promesa de repetición, es esa escena en la que entrábamos al aula y decíamos “buenos días” y nos disponíamos a hacer algo en nombre de nuestra disciplina para trascenderla como mero acto de transmisión con un grupo particular de jóvenes que también esperaban algo de nosotrxs. Ese episodio elemental de nuestro quehacer como docentes en instituciones educativas, consagrado en relatos, fábulas, canciones, películas es el que se encuentra en crisis, podríamos decir que no es una crisis actual, que la escuela tal y como la conocíamos, se encuentra en crisis desde hace por lo menos 50 años. Bueno, sin duda, pero se ha conmovido lo que parecía inconmovible que es su “necesidad”. Y esto, no responde únicamente a una cuestión sanitaria. La crisis sanitaria sólo explica su suspensión abrupta y nuestra búsqueda permanente para sortear la peculiar situación de enseñar “prácticas sin prácticas”. Pero el problema va más allá del virus, porque como diría el filósofo francés Alain Badiou (2020) “nuestro mal viene de más lejos”. En la medida en que no construyamos argumentos lo suficientemente fuertes para pensar en su necesidad es que esa escena tiende a convertirse en prescindible. Por lo tanto, tal vez nos encontremos frente a otro camello.

Puede que todo lo que se presenta como virtuosismo inventivo -que sin lugar a dudas lo es- cargado de preocupación por dar respuesta al presente -preocupación más que legítima- eclipse la discusión también urgente de estos tiempos sobre lo que se presenta como necesariamente así bajo la frase “esto es lo que se viene”. Un sinfín de argumentos se despliegan rápidamente a favor de la continuidad de la virtualidad y de la no presencialidad, más allá de un eventual fin de la pandemia: no serán necesarios espacios físicos, se podrán abrir más cursos, estudiantes de los recónditos espacios de nuestro país podrán, sin desplazarse, sin migrar, aprender una disciplina. En definitiva, se podrá aprender sin encuentros físicos. Y probablemente pase, probablemente nuestrxs estudiantes aprendan sin esa clase de encuentros. Pero entiendo que no será en buena medida sin algún costo y profunda transformación sobre los sentidos políticos de nuestra tarea. En consecuencia, sin caer en la melancolía de lo perdido, ni aferradxs al pasado que no siempre fueron mejor señalamos que ninguna práctica, ni la de ayer y hoy puede plantearse en términos de necesidad adaptativa, esto es, abandonadxs acríticamente al discurso de lo inevitable. Tal vez debamos preguntarnos descaradamente si queremos ser y tener, una vez sorteada la pandemia, alumnxs, aulas y docentes virtuales.

Bibliografía

- Badiou, A. (2005). *Filosofía del presente*. Libros del Zorzal.
- Badiou, A. (2020). Sobre la situación epidémica en *Sopa de Wuham*. ASPO.
- Dalmaroni, M. (2012). Presentación en Ríos, C., Frugoni, S., Trezza, A. y Dalmaroni, M. *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Pineau, P. y otros (2001). *La escuela como maquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

INTERCAMBIOS PRIMERA PARTE: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN: EL FUTURO, LO NUEVO, LAS TECNOLOGÍAS

Los intercambios producto de las presentaciones permitieron profundizar acerca de distintas problemáticas, abrir a nuevos temas y plantear interrogantes. Para dar cuenta de ello a continuación se transcriben.

La práctica docente es una caja de resonancia que nos permite abordar un conjunto de dimensiones altamente complejas. Y, atento a que la epistemología de los saberes de la práctica, puestas en relación con la epistemología de los conocimientos académicos, gozan de un estatus inferior. El momento histórico actual pareciera subvertir dicha jerarquía. Pues los saberes codificados en la academia en torno a la enseñanza en contextos virtuales y a la Escala del Sistema Educativo parecieran ser insuficientes y aún no cuentan con una sistematización clara. Por su parte en cambio, los saberes que se han ido acumulando en el ciclo escolar 2020-2021, con dificultades y aciertos están dando alguna respuesta a enseñar bajo nuevas condiciones. De cualquier modo aún es incipiente la sistematización de las características que asumió la “enseñanza” durante este período. Y, agrego una intuición más. Hace unos días un director de una escuela secundaria de San Miguel nos decía: ya estoy pensando que después de la pandemia la escuela que dirijo va a tener que ser otra escuela, va a tener que tener otras funciones nuevas que no están incorporadas, y descreo en escuelas del tamaño de ésta. Él dirige una escuela de 1300 estudiantes. Hay que ir a unidades educativas más pequeñas, decía; o sea, él ya tenía en su agenda problemas que nosotros desde la Universidad todavía estamos distraídos y no logramos tematizar. Y, agregaba: me pregunto qué docente va a ser necesario para el contexto pos-pandemia. Yo estaba en el Zoom y me daban ganas de abrazar a ese director y decirle: wow. Con el equipo de Residencia estamos co-construyendo con supervisores, directivos y docentes un espacio para pensar los sentidos de la escuela secundaria. Son modos de construcción con voces diversas. Las voces de ellos para nosotras, representan un saber que hay que ponerlo mucho más en valor. Realmente creo, disculpen si arrastro a otros con esta intuición, que en la academia todavía estamos muy distraídos y en los territorios la gente lidia con complejidades que los hace estar mucho más despabilados. Por eso, empezar una discusión sobre qué formación se necesita, desde este espacio de la práctica, lo encuentro altamente potente.

Alicia Merodo

Lo que a nosotros nos llevó a pensar mucho el trabajo del año pasado y de este año era que, en realidad, nosotros fuimos formados y estamos trabajando desde hace muchos años anclados casi exclusivamente en un paradigma interpretativo del acontecimiento educativo, y decíamos que deberíamos abrirnos hacia la posibilidad de pensar seriamente las tecnologías. Y cuando hablo de las tecnologías no hablo de las informáticas, sino las tecnologías como dispositivos para la enseñanza, eso que siempre quedó como solapado en la formación de los profesores, donde parecía ser un tema de segundo orden: cómo construimos la clase, qué dispositivos utilizamos, cómo construimos una exposición, cómo

construimos la actividad o un cuadernillo. Y ahora se puso de relieve porque la comunicación dependía mucho de eso. (Respecto de) la comunicación literaria, muchas veces se plantea en términos ideales: una comunicación donde todos participan. Y hay que pensar en conversaciones fragmentarias. La experiencia de muchos institutos es que los estudiantes conversan de a grupos de a dos o tres porque llegan 25 o 30 minutos tarde a la clase por estar en el pasillo con el profesor. Si uno no tiene dispositivos para tejer esas conversaciones, está presuponiendo que la presencialidad homogénea y sincrónica es el único modo de conversar, y creo que es un problema. Es decir, me parece que lo que pasó el año pasado y éste, es que se abrieron puertas que las veníamos viendo quienes transitábamos las instituciones cuando veíamos aulas donde los estudiantes no participaban de toda la clase, participaban de fragmentos, donde en una clase había estudiantes que venían después de 15 días de haber faltado y otro que había venido el día anterior. Entonces nos parece que hay que pensar y que abrir el dispositivo “clase” a otras unidades de trabajo de la didáctica. Siempre pienso a la práctica en función de la didáctica, no lo pienso en otro contexto reflexivo. Era ese el tema que nosotros queríamos abrir en este trabajo, porque nos significó un sacudón fuerte el cómo ayudar a organizar clases cuando no iba a haber clases, porque lo que iba a haber era una comunicación que estaba soportada por otro instrumento; instrumento que era un cuadernillo, una secuencia de actividades, una propuesta de tareas. Y ahí viene la reflexión, ¿es el dar clases el único modo de intervención para una práctica profesionalizante? ¿O hay otros modos de construcción de la profesionalidad docente? Cuando uno va a los institutos y los profesores les dicen, ¿por qué no nos acercan instrumentos, cuadernillos, elementos para trabajar en las clases con los estudiantes? Y nosotros vamos con el paradigma de estar 3 meses observando, registrando, y le pasamos los registros, el docente no quiere ver los registros nuestros muchas veces porque ya lo saben, porque lo tienen registrado desde hace mucho tiempo antes que nosotros. Quieren instrumentos. Por eso digo, hay que volver a poner las tecnologías de la comunicación, y no digo de la virtualidad, digo de la comunicación, nuevamente en un lugar expectante, para poder seguir trabajando sobre eso entre nosotros, con nuestros practicantes.

Gustavo Giménez

Para mí, perdura una pregunta que es necesaria de seguir sosteniendo: la posibilidad de la persistencia de esas conversaciones, la necesidad de la conversación, que, desde ya, no es un dato empírico. No es porque hay presencialidad, es porque hay encuentro en todo caso. Y los encuentros no son consecuencia de una presencialidad, sino, precisamente, del establecimiento de un vínculo.

Cintia Córdoba

Nosotros tuvimos que trabajar con los estudiantes del profesorado. Los residentes que están viviendo el proceso de transformarse en profesores tuvieron una situación peculiar y diferente para esta formación, que ponía al desnudo que había cosas que no estaban resueltas en la enseñanza superior. Por ejemplo, los estudiantes de la camada

anterior no habían sido preparados para trabajar en la virtualidad, y tuvieron que hacerlo. Y, estos otros estudiantes, iban a ser preparados para la virtualidad sin saber lo que iba a pasar después. Pero era importante que fueran formados para la virtualidad, porque si no, no podían hacer las prácticas. Y no poder hacer las prácticas implicaba no poder recibirse, atrasarse un año (nuestra materia dura un año completo), y eso es cercenar el derecho a estudiar, el terminar de formarse. Pero, por otro lado, nos parecía muy rica la posibilidad de mirar lo que nosotros considerábamos nuestras propuestas didácticas. Entonces, en ese sentido, nuestro propósito fue resolver la situación. Y esto nos llevó a reflexionar profundamente acerca de las características de nuestras propuestas didácticas, que habían sido pensadas por defecto, como dice Terigi, para la presencialidad, pero que ahora teníamos que ejercitar en la virtualidad. Entonces, lo que más nos preocupó, fue poder mantener el diálogo entre practicante o residente y estudiantes de secundario, que sostienen las propuestas didácticas. Estas se sostienen por el intercambio. Un intercambio en una situación compartida, que implica andamiaje y modelaje. Entonces, cómo sostener ese diálogo fue lo que más nos preocupó y trabajamos con los estudiantes para poder recrear en los vídeos que generaban para trabajar desde la virtualidad, en los intercambios, en el tipo de tareas que se les proponía (que era ampliada en relación con el de la presencialidad), ese diálogo que favorece la formación. Creemos que, en buena parte, lo pudimos conseguir, pero tenemos problemas muy serios, que tienen que ver con el contexto social, y es que no todos los estudiantes podían acceder al intercambio, no todos tenían acceso a la virtualidad. Dadas las condiciones, hubiera sido muy rico poder tener encuentros sincrónicos con los estudiantes, además de ofrecerles materiales por vía asincrónica. Y estas cosas estaban limitadas por el contexto social en que se daban nuestras clases.

Estela Moyano

Me parece interesante lo que estaba planteando Gustavo Giménez hace un rato. Creo que hay, quizá, cierto gesto, de alguna manera, prejuicioso en el campo académico de las didácticas, tanto de las generalistas como específicas, en torno al uso de las tecnologías, que tiene que ver con un tema que se menciona en el chat, respecto a la cuestión de no creer que la tecnología es neutra. Y eso es una advertencia importante. Está claro que la tecnología no es neutra. Pero, a veces, este marco tan interpretativo que tenemos, que señalaba Gustavo y la tradición nuestra reflexiva, crítica y contextualizadora, se ha llevado puesto el hecho de que hoy con las tecnologías se pueden realizar propuestas que se pueden escalar, es decir, distribuir masivamente, ante lo que nosotros respondemos desde la crítica al “enlatado”, a esas propuestas de formato único, cerradas, realizadas fuera del contexto específico de la enseñanza por organismos internacionales o empresas que “hacen negocio” o transmiten una ideología determinada. Se pueden desarrollar “enlatados” de muy buena calidad, que en su propio diseño incorporen formas de adecuación a diferentes contextos y situaciones, que serían imposibles de desarrollar por cada profesor, y, desde un punto de vista económico sería ridículo que cada profesor por sí mismo cree toda la gama enorme de posibilidades que la tecnología permite. Y esto hay que aceptarlo. El rol nuestro es formar docentes que

puedan tomar críticamente esos materiales de producción masiva, que estén atentas con la ideología y el mensaje que transmiten y que a partir de allí, lo puedan adecuar a su propio proyecto de enseñanza y generar las mediaciones didácticas oportunas para sus estudiantes en el aula particular en el que le toca actuar. Hay que salir de esa dicotomización de sí o no, de si privado o estatal, de si hacen negocio o no hacen negocio. Hay que reajustar una mirada por default que tenemos críticamente de todo lo que viene del mundo privado haciendo negocios, de todo lo que es masivo y enlatado. La cuestión es formar un docente que puedan decir: “esto me sirve y mis alumnos aprenden con esto lo que quiero enseñarles”.

Juan Carlos Serra

Acuerdo con lo que dice Juan Carlos, por eso creo que la idea de los repositorios y las licencias abiertas para la reproducción de materiales es el camino que hoy no podríamos abandonar. Y, fíjense una cosa, que es también una reflexión con respecto a esto de las tecnologías: nosotros, que no venimos del campo de la formación pedagógica, nos hemos formado en el paradigma lingüístico, donde la oralidad y la escritura son tecnologías de la palabra. Nunca nos formamos como diciendo "las tecnologías están en contra de un tipo de paradigma", sino que somos quienes, de alguna manera, profesamos la idea de que hablar y escribir son modos de tecnologizar la palabra, el lenguaje. Entonces, tenemos una relación mucho más natural con el tema de las tecnologías que por ahí otras tradiciones académicas u otras tradiciones de formación la tienen. Entonces, nos movemos con otro tipo de resguardo en esa cuestión. Pero vuelvo a esta idea que vos decís, Juan Carlos, el tema de los repositorios y licencias abiertas para los materiales de producción plurales y colectivos. El hecho de que nuestros cursos en algún momento se puedan transformar en ámbitos de producción de materiales que puedan ser destinados a las escuelas asociadas donde están los profesores colegas que día a día van con su cuaderno, y sus libros, y sus tizas, me parecería un proyecto fabuloso. Ojalá algún día nosotros o quienes vengan después que nosotros puedan ponerle un poco de laburo a esto.

Gustavo Giménez

Tal vez una lectura diferente o complementaria a lo que están trayendo los colegas podría ser desplazar la preocupación acerca de la tecnología por la preocupación acerca de la instrumentalización de la tarea de la formación. Porque me parece que ese es el riesgo que hay que resguardar: no instrumentalizar la tarea. Por eso yo creo que no solo una lectura crítica, Juan Carlos, sino una lectura desde la didáctica crítica, que siga sosteniendo como central la articulación entre qué enseño y cómo enseño lo que enseño. Y que siga también reconociendo que siempre se trata de construcciones casuísticas, en relación con determinados sujetos, con determinados campos disciplinarios, y en determinados contextos. Me parece que eso hay que poner en el foco, porque ya discutir hoy el lugar, el uso o la impronta de las tecnologías, no me parece; nos haría casi imposible la tarea si nos oponemos a ello. Además, creo que se entiende, que esta preocupación que a veces los didactas o las didactas generalistas tenemos deriva de que conocemos los procesos de

configuración de la Didáctica como disciplina. Entonces, fue un gran esfuerzo tomar distancia, de los 70 en adelante por lo menos en nuestro país, de lo que se llamaba la “didáctica técnica, tecnocrática o tecnicista”. Fue un largo camino que recorrimos para construir una Didáctica, que, sin resignar una dimensión propositiva, tome precisamente distancia de estos modos asociados a perspectivas más próximas al positivismo, al conductismo y demás. Entonces, por allí me parece que ciertas resistencias nuestras tienen que ver con eso.

Celia Salit

PONENCIA: SOSTENER LA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE EMERGENCIA³⁴

Nancy Aquino³⁵, Alejandro Coggiola³⁶ y Desireé Toibero³⁷

Introducción

Nuestra intención en esta presentación es compartir una primera sistematización de la experiencia transitada durante el año 2020 en el Seminario Taller de Práctica docente y Residencia de la FFyH de la UNC - Área Historia. Nos proponemos realizar una narración capaz de hacer inteligibles, para nosotros mismos y para otros, la experiencia singular y colectiva de sostener en la excepcionalidad del ASPO una propuesta originalmente pensada para la presencialidad. La posibilidad de tomar distancia de lo vivido nos permite otorgar sentido a las acciones emprendidas, a la vez que posibilita la construcción de un saber que nos oriente para el devenir.

Metodológicamente seguiremos el camino de sistematizar la experiencia desde una mirada que la considera como un proceso complejo que sucede en los sujetos, que transforman y son transformados en un contexto: el de la emergencia. En este punto la narración recupera la experiencia de construir y llevar a la práctica la propuesta de enseñanza junto al relato del proceso de aprendizaje de uno de los estudiantes del ciclo lectivo 2020.

Sistematizar la experiencia implica realizar una reconstrucción de lo sucedido en base a una organización de los rastros, huellas y testimonios que han quedado como evidencias del recorrido, pero también implica avanzar hacia una interpretación crítica.

³⁴Esta presentación toma como insumo las distintas reuniones de la cátedra en su conjunto y discusiones en el área historia.

³⁵Nancy Aquino: Profesora en Historia. Maestranda en Pedagogía. Docente de Nivel Secundario y Superior. Profesora Asistente regular del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora responsable en el proyecto “*Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia*”. SECyT-CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

³⁶Alejandro Coggiola: Profesor en Historia. Adscripto al Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

³⁷Desireé Toibero: Dra.en Ciencia Política. Profesora en Historia. Profesora Asistente del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de nivel Secundario. Investigadora responsable del proyecto “*Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia*”. SECyT-CIFFyH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Asimismo, compartimos algunas de las preguntas que surgieron en el devenir del proceso.

La emergencia tensiona lo instituido

La emergencia sanitaria que transitamos desde el 2020 nos colocó en situación de aislamiento y distanciamiento social. En menos de un mes esta circunstancia inédita para la humanidad produjo profundos cambios sociales que excedían el ámbito educativo pero que lo implicó modificando las variables clásicas de la enseñanza institucionalizada y sistemática. En efecto, la ausencia de presencialidad suspendió la simultaneidad del encuentro transformando los vínculos, a la vez que puso en tensión el sistema de evaluación y acreditación. En este marco, la idea de aula conocida como “estructura material y comunicacional” desapareció como espacio de encuentro y construcción de saberes y se generó la necesidad de construir “nuevas aulas” para la continuidad de los procesos formativos.

Pese a la transformación imprevista y desconocida, el contexto social y el universitario en particular, exigían rediseñar el recorrido de Prácticas y Residencias a los estudiantes del profesorado de Historia de la FFYH de la UNC. La institución universitaria, la cátedra y cada uno de los/las estudiantes se encontraban ante un conjunto de preguntas que excedían a quienes las formulaban, quizás por estar destinadas hacia otros ámbitos de decisión, o bien, porque las condiciones sociales de desconocimiento respecto al desenvolvimiento de la pandemia sólo permitían escasas previsiones de futuro.

Específicamente se generaron un conjunto de interrogantes entre los integrantes de la Cátedra: ¿Cuál es el sentido de dar continuidad a este espacio? ¿Cuál sería la posibilidad de habitar un espacio de enseñanza de práctica de la enseñanza en un contexto donde las prácticas institucionalizadas habían sido suspendidas, al menos en su formato habitual? ¿El derecho de los/las estudiantes podía garantizarse en un escenario de emergencia sanitaria? ¿Cómo sostener la garantía de ese derecho sin vaciarlo de contenido? ¿Cuáles eran las condiciones materiales necesarias para sostener la propuesta de prácticas desde el ámbito universitario?

No teniendo certezas sobre la duración del confinamiento, si no retornaba la presencialidad: ¿Sería posible que nuestros estudiantes pudieran constituirse en

residentes sin la experiencia de vincularse con estudiantes reales en aulas reales? ¿Cuánto tiempo duraría la experiencia? Sin respuestas acabadas, el imperativo de la transmisión, la inercia de la vida institucional, la presión de los/las estudiantes, las relaciones de poder marcaron la necesidad de habilitar el espacio.

Ante la posibilidad de inaugurar un modo de trabajo a la distancia surgieron nuevas preguntas: ¿Los/as docentes y estudiantes contaban con dispositivos, conectividad y conocimientos en el uso de las herramientas para la virtualidad? ¿Cómo pensar un dispositivo, en tanto propuesta de enseñanza, en el marco de una selección de contenidos, actividades y recursos para sujetos y contextos que aún no conocíamos? ¿Puede conocerse a los sujetos en la virtualidad?

En este contexto el mandato y las convicciones de sostener la presencia de la propuesta en la etapa de distanciamiento social, produjeron un despliegue de acciones orientadas a no desistir.

La opción de trabajar desde la plataforma Moodle propuesta desde la Universidad brindó el soporte material para la interacción. En este sentido, nos encontramos con la complejidad que supone gestionar la formación de los/as estudiantes en entornos virtuales. Ello nos demandó revisar aspectos pedagógico-didácticos (selección y secuenciación de contenidos, actividades, recursos), comunicacionales (vínculo entre los estudiantes y docentes, docentes/docentes y estudiantes entre sí), tecnológicos (acceso a internet, actualización de la plataforma, incorporación de nuevas herramientas) y organizativo-administrativos.

En este marco las acciones se dirigieron a definir una serie de decisiones, vinculadas al tiempo y la materialidad de la propuesta. En lo que refiere a la selección y secuenciación de los contenidos y las formas de proponerlos entendemos que el acontecimiento desborda el saber disponible y habita el orden de lo excepcional, incalculable e indecible; desde esa conciencia el impulso inicial estuvo orientado a la conservación de la experiencia escolar, pese a la tensión de algunos de los engranajes que desde los orígenes sostenían al dispositivo de enseñanza: la presencialidad, la residencia en tanto experiencia institucionalizada que posibilita el movimiento material y simbólico de desplazarse desde el lugar del estudiante al del enseñante.

Retrospectivamente las primeras reacciones y definiciones estuvieron orientadas, casi defensivamente a reivindicar el territorio conocido; esto es el dispositivo instituido donde albergamos los saberes y las experiencias previas.

El dispositivo atravesado por el acontecimiento

Comenzamos presentando la propuesta construida y sostenida por la Cátedra hacia el 2019 como referencia para analizar los cambios y continuidades producidos a partir de la emergencia en la concreción de una propuesta desde el área.

A continuación, compartimos desde el área de Historia los cambios, en tanto readecuaciones y las continuidades del dispositivo, como sostenimiento sus marcas distintivas.

Si bien el área historia está inscripta en la Cátedra, la propuesta se singulariza en la medida que el trayecto formativo de las/los estudiantes es bastante acotado en relación con la dimensión pedagógico-didáctica.

Repensar el dispositivo generó numerosas preguntas y repreguntas, muchas de las cuales lo interpelaron.

La primera etapa fue de avances y esperas. En la medida que las posibilidades de la residencia y práctica intensiva se fueron diluyendo nuestros intercambios se tornaron complejos en cuanto a cómo definir los momentos y los modos en los que se reconfiguraban las instancias y, por lo tanto, también el dispositivo. En este sentido podemos reconocer esferas de decisión vinculadas a:

- Clases asincrónicas subidas semanalmente al aula virtual del Área Historia en la plataforma de la Facultad;
- Tutorías en encuentros sincrónicos;
- Propuestas de producción articuladas desde la plataforma;

Una primera decisión fue desarrollar las clases de manera asincrónica en el aula virtual tarea a cargo del Profesor Adjunto del Área, las cuales se subían semanalmente martes y jueves desde el inicio y a lo largo del desarrollo de la primera etapa hasta junio. Esta decisión se sostuvo por la cantidad de estudiantes inscriptos y ante la “imposibilidad” de concretar encuentros sincrónicos que viabilizarán intercambios genuinos, para la construcción del vínculo constitutivo de la relación docente–alumno.

En este sentido, los ejes temáticos abordados en cada una de las clases responden a los explicitados en el programa del área centrados fundamentalmente en interrogantes claves vinculados con la enseñanza de la Historia.

La necesidad de enseñar y aprender en la virtualidad, fenómeno nuevo, al menos para las/los miembros de la Cátedra, el sostenimiento de una propuesta sólo desde una plataforma prescindiendo de la presencialidad fue sin duda una gran ruptura ya que, nos interpeló profundamente en lo nodal de nuestro dispositivo y respecto de las implicancias de enseñar y aprender.

Esto generó un gran desafío que atravesó el año, las tensiones estuvieron presentes y en algunos momentos se visibilizaron con mucha fuerza. Desde el principio se solicitó la participación de las /los estudiantes en los diferentes espacios ofrecidos en el aula virtual, creados para acompañarlos en las primeras etapas del cursado. Asimismo, se explicitó el dispositivo y la residencia como un espacio resguardado en el marco de los procesos de formación docente inicial. Se presentaron los soportes didácticos; los dispositivos de formación, así como el recorrido de la residencia, destacando la doble inscripción Institucional implicada en ella, es decir, las relaciones entre Institución formadora e Instituciones de Residencia.

La segunda clase ya estuvo focalizada en el área Historia. A partir de la pregunta qué significa enseñar historia hoy, se propone la elaboración de las primeras narrativas en relación con representaciones, construcción identitaria, deconstrucción de modelos internalizados. Aproximaciones a los modos de entender la enseñanza y la enseñanza de la Historia, generando instancias para visibilizar los supuestos implicados.

Las siguientes clases (de la tres a la doce) giraron en torno al interrogante ¿Qué y cómo enseñamos Historia? De modo que se focalizó en la dimensión epistemológico-teórica y en las tensiones en la relación entre la Historia en tanto disciplina académica y la Historia en tanto disciplina escolar. Asimismo, se profundizó el análisis acerca de la relevancia social de los contenidos históricos para los procesos de selección, jerarquización y organización. La otra dimensión abordada fue la psicológica, específicamente en vínculo con los procesos de aprendizaje del conocimiento histórico y social, a partir de los aportes del constructivismo.

Dado que en la primera etapa se soslayaron algunos interrogantes, se incorporaron en la segunda etapa del año. Particularmente nos interrogamos acerca de

cómo enseñar historia. En consonancia con ello, el desarrollo de lo metodológico como construcción, el lugar de las estrategias y recursos fueron abordados en esta etapa.

La otra dimensión que se puso en suspenso fue la referida a dónde enseñamos Historia, cuestión clave en la medida que posibilita la materialización de las prácticas. Esta decisión, se fundamentó en cierto modo en la incerteza de poder realizar la práctica intensiva. Por lo tanto la inserción en las instituciones co formadoras, la constitución de tramas intersubjetivas entre las instituciones implicadas quedaron a la espera de nuevas definiciones acerca del retorno a la presencialidad, de condiciones que hicieran posible el ingreso a las instituciones y la oportunidad entonces de desplegar el dispositivo.

En este contexto, también se interrumpió el contacto que en algunos casos ya se había iniciado, entre residentes y co-formadores.

Más avanzado el desarrollo del cursado se definen requisitos mínimos para acreditar el Seminario-Taller, alguno de los cuales contemplaban la posibilidad de elaborar una propuesta de intervención sin su implementación en una institución y un aula específica. Asimismo el Área requiere la participación activa en el aula virtual y la presentación de todas las actividades que se solicitaron durante el primer cuatrimestre: una producción vinculada a la relación Historia académica/Historia escolar y otra a la enseñanza y el aprendizaje en Historia.

Desde ese momento, y de manera simultánea, se habilitaron espacios tutoriales en los cuales se trabajó en torno a la elaboración de las propuestas de enseñanza. En ese marco, se compartieron con los residentes descripciones, entrevistas, relevamientos y aproximaciones realizadas por cursantes de años anteriores.

En cuanto a la construcción del espacio tutorial, las decisiones se focalizaron en el trabajo con los ejes curriculares propios de la disciplina historia, elegidos³⁸ por los estudiantes.

El desarrollo de las tutorías fue fundamentalmente en modalidad virtual, implicó el desafío de sostener la tutoría como espacio de acompañamiento. Ello generó nuevas tensiones y modos de abordaje; el uso de medios y recursos inusuales para la elaboración de una propuesta de intervención en el marco de las nuevas condiciones.

³⁸ La elección se realizó a partir de un formulario donde se inscribieron en parejas con acuerdo de horarios y por afinidad/ trayecto conjunto, atendiendo particularmente a la condición de cursado: Promocionales entre sí, condicionales entre sí.

De este modo, los encuentros en tutoriales se constituyeron en espacios que posibilitaron el intercambio, inicialmente muy acotado y, con el transcurso del semestre, se fue construyendo un espacio de diálogo, debate e intercambios que favoreció el trabajo colaborativo de los/las estudiantes entre sí y con su tutor/a.

El abordaje de las múltiples dimensiones puestas en juego en la selección de contenidos requiere de procesos complejos en la medida que esta acción se plantea como un problema, en tanto implica, por una parte, hacer visibles la síntesis de opciones ideológicas, teóricas (historiografía) y pedagógico-didácticas y, por otra, explicitar las decisiones en una configuración particular de representación conceptual-temporal (esquemas y líneas de tiempo).

Posteriormente, y sólo como un cierre provisorio, se requirió la elaboración de una narración de los esquemas conceptuales en el marco del posicionamiento acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela. Instancia que demanda de los sujetos poner en juego procesos de lecturas, devoluciones, reelaboraciones y nuevas lecturas. Esto se constituyó en la producción que se solicitaba a los fines de la acreditación de la primera etapa y tomó el nombre de “trabajo integrador de semestre” (en adelante TIS).

En el segundo semestre, ya con la certeza que no habría presencialidad y, por lo tanto, la imposibilidad de concretar práctica intensiva situada, la decisión fue elaborar una nueva propuesta para el eje curricular elegido.

Esta propuesta específica para la segunda etapa fue consensuada luego de múltiples intercambios y discusiones entre los integrantes de la Cátedra y en acuerdo y puesta en conocimiento de la Secretaría Académica y los/las Directores de las Escuelas de la FFYH, respectivamente.

La propuesta no implicó prácticas situadas y en su reemplazo se propuso una práctica de intervención contextuada lo que implicó que cada estudiante o pareja pedagógica construyera una producción en continuidad con las definiciones y tareas realizadas durante el primer semestre y presentadas en el TIS.

Dicha propuesta fue presentada a profesores/as tutores/as y grupo de pares al interior del área. Para ello se planteó un trabajo articulando diversas instancias de Seminario, Ateneo, Taller y Tutorías, que se desarrollaron de manera heterogénea respetando modalidades y estilos de cada profesor/a a cargo.

A modo de cierre del cursado, se desarrolló un encuentro sincrónico acerca de los procesos de análisis y reflexión en el marco del cual se recuperaron herramientas teórico metodológicas tales como el reconocimiento de acciones, decisiones y supuestos puestos en juego en la elaboración de la producción, junto a la valoración de potencialidades y limitaciones de dicha producción. Para la acreditación se requirió la presentación de un informe y un coloquio de defensa.

Hasta aquí lo propuesto y realizado. A continuación, transcribimos las palabras de unos de los estudiantes que fue partícipe de la experiencia en el ciclo lectivo 2020.

La experiencia desde la perspectiva de un estudiante

Con la intención de estructurar alguna reflexión sobre mi recorrido como estudiante en el Seminario Taller durante el 2020, es necesario –¿cómo no! - hacer referencia al contexto. La pandemia y sus consecuencias, entre ellas la cuarentena, son parte del recuerdo y también del presente, que siguen re-definiendo nuestras prácticas hoy inclusive.

Durante el 2020, entonces, el proceso de planificación de mi propuesta de enseñanza incorporó una nueva dimensión, existente pero nunca tan presente, que reconfiguró la realidad impactándonos de lleno: la virtualidad. Esto implicó un cambio relacional importante: fui un estudiante virtual. Si el Seminario Taller es nuestro proceso de formación y rito de paso como docentes (al menos inicial), debimos re-ordenarnos totalmente y debí también planificar la propuesta de enseñanza de manera hipotética en distintas dimensiones, por la imposibilidad misma de pensar las prácticas de la enseñanza como “actividad situada” (Edelstein, 2011), sino más bien, como prácticas “contextualizadas”, imaginativas y creativas, pero sin observaciones ni posibilidades materiales de trabajo en el aula.

¿Cómo me impactó ésto como estudiante? ¿Cuáles fueron los recursos que nos permitieron, aún en este contexto, avanzar en el trayecto?

Como aprendiz, mi primera percepción fue de incertidumbre “optimista”. Al iniciar el Seminario Taller, si bien no sabíamos cómo íbamos a avanzar, la idea de una cuarentena prolongada estaba restringida, en ese momento, a la fantasía cinéfila. Por lo que era viable pensar todavía, en esos primeros meses de cursado, en prácticas situadas, integrados en alguna institución. Sin embargo, esa incertidumbre optimista fue virando

en pesimista al iniciar el segundo semestre: era obvio que no íbamos a volver a la presencialidad el resto del año. Esto podría significar múltiples cosas: entre ellas, no tener ese encuentro con “el otro” en el espacio áulico. Algo no menor, de acuerdo con las expectativas puestas en el trayecto.

Sin embargo, si algo me sirvió como estrategia de soporte durante ese primer semestre fue el dispositivo de las tutorías. El Seminario Taller se transformó, durante la marcha y en ese contexto de escasas certezas, en un paso-a-paso de la construcción de la propuesta de enseñanza. Las tutorías nos permitieron, entre otras cosas, la creación de un ámbito de debate y reflexión que habilitó desde el inicio la posibilidad de interpelación de nuestra propia construcción identitaria, formativa, en la medida en que fuimos estructurando la propuesta. Al mismo tiempo, pudimos ir construyendola de manera artesanal, con un seguimiento muy cercano de las tutoras. La frecuencia semanal y los avances concretos sirvieron para paliar las dudas que podíamos tener sobre el final: el durante implicó poner nuestro foco y energías.

Desde esta perspectiva, tan personal, el año fue un proceso que se movió de la incertidumbre propia del contexto pandémico y de la expectativa por el inicio del Seminario Taller hacia la certidumbre derivada del trabajo concreto al ir diseñando la propuesta, que tuvo un hito relevante al entregar el TIS en junio. El regreso después del receso de julio significó esperanzas renovadas por ciertas comunicaciones de la Cátedra, que de alguna manera anticipaban que nuestro trayecto como estudiantes no iba a quedar trunco.

¿Influyó la virtualidad en esta experiencia y en el armado de una propuesta atravesada por este contexto? Si. La aparición de esta mediación, esta distancia física intercediendo en la tríada contenido-profesoras-estudiantes, agregó complejidad a la dinámica. Lo virtual: las caras en una pantalla, voces y cierta falta de familiaridad -no vernos de manera personal a lo largo del año es en sí mismo un desafío enorme- dio lugar a una progresiva fluidez en el trato y esas personas en la pantalla se volvieron la comunidad con la que compartimos la construcción de la propuesta, y ese desafío se convirtió en cotidianeidad y progresiva seguridad en el “quehacer”, como decía anteriormente.

Ahora bien, sabemos que hacia adentro de la propuesta la imposibilidad de interactuar con los y las estudiantes implicó un trabajo hipotético en donde no tuve la

oportunidad de ser interpelado por ellos y ellas. Nuestro cierre del proceso fue una propuesta de enseñanza posible, no materializada en el contexto áulico. Imaginada para un grupo hipotético con características concretas.

¿Es lo virtual extraordinario? Sí, por su repentina irrupción en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ello, si seguimos a María Zambrano (1965), hemos vivido siempre en una “crisis de mediación”, y que es a su vez una crisis de mediadores – los maestros-. La idea de que los tiempos “siempre son complejos” está vigente, y podemos entender nuestro presente en esta línea. Podemos pensar que nuestra experiencia situada tendrá nuevos elementos, digitales/virtuales a futuro, al igual que conservará dinámicas inherentes a la presencialidad. Deberemos abandonar, siguiendo a Meirieu (2006), “imágenes nostálgicas y arquetípicas” al pensar la transmisión en la clase en el futuro cercano. Pero si creemos que la enseñanza es un “acto íntimo”, basado en la verdad y el amor (de acuerdo con Zambrano), también creo, de manera vehemente, entonces, que deberemos preservar la presencialidad como dinámica central para poder reconocer los “otros”: los y las estudiantes.

A modo de cierre

El modelo de cursado instituido (fijo y estable) fue fuertemente afectado por la nueva normalidad social que convulsionó los modos tradicionales. La situación de emergencia puede interpretarse como un movimiento instituyente ligado a la transformación. Si bien su origen partió de lo social y en particular de lo sanitario se instaló la incertidumbre y la desorganización de las rutinas que se tradujo en la búsqueda de alternativas dirigidas a la necesidad de introducir cambios para enfrentar el nuevo escenario.

En este y con este bagaje de preocupaciones previas, en la Cátedra y específicamente en el área Historia del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, nos enfocamos en buscar alternativas para construir una propuesta en el nuevo contexto, de modo de “re-adequar” la propuesta formativa y generar otros modos de enseñar y aprender diferentes a los ya conocidos. El desafío nos arrojó a pensar una “práctica sin la

práctica”, a incorporar en nuestro sistema de actividad³⁹ un contexto impensado donde la instancia nodal, esto es la inserción institucional en un aula, no sería posible.

Mirado a la distancia, el hacer tuvo mucho de lo artesanal y casuístico que caracteriza a la experiencia de enseñar, dando lugar a un entramado institucional construido simultáneamente con el hacer una propuesta mediada por la virtualidad, que posibilitó a la vez que limitó el encuentro con los sujetos estudiantes del Seminario, potenciales residentes.

Desde la voz de un partícipe activo del ciclo 2020 traemos aquí su planteo final que sostiene la importancia de la práctica y propone incorporar:

Algunas dinámicas híbridas que impliquen alguna suerte de presencialidad: las prácticas podrían ser presenciales en algunos casos, y virtuales en otros; de acuerdo a lo posible en distintos escenarios de presencialidad en las aulas. Pero que podamos recuperar alguna interacción que supere las pantallas y humanice el encuentro con los y las estudiantes. (Comunicación personal)

Recuperando las palabras de Edelstein: durante el recorrido de nuestro trabajo hacemos consciente que las prácticas de la enseñanza significan, básicamente para los docentes, poner el cuerpo, estar al frente de frente, enfrente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otro (Edelstein, 2011). Esto, en el ciclo lectivo 2020, no ocurrió realmente.

Bibliografía

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos. Tercera Época, XXIV* (97-98), 57-75.
- Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en las prácticas de la enseñanza*. Paidós.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de nuevos formatos: elucidación conceptual. *Revista Quehacer Educativo*, 15(100), 15 -22.

³⁹Engëstrom (1988) en Baquero, R., Terigi, F. (1996) “En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. Revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

- Juárez Jerez, H. G. (2012). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. *Fundamentos e Investigación*, 3 (4), 47-67.
- Meirieu, P. (2006). *Por qué enseñar hoy*. Editorial Grao.
- Puiggrós, A. (2020). *La Revalorización Del Docente/ Entrevistada por Javier Gatti*. El Cohete a la Luna.
- Zambrano, M. (1965). La mediación del maestro en J. Larrosa y S. Fenoy (Ed) *L'art de les mediacions (Textos pedagògics)*.

PONENCIA: LA RESIDENCIA DOCENTE EN MATEMÁTICA EN CONTEXTOS DE INTERRUPTIÓN: INQUIETUDES Y TENSIONES ENTRE LO QUE ES, LO QUE ERA, LO QUE PODRÍA SER

Verónica Cambriglia⁴⁰ y Matías Maidana⁴¹

Introducción

Iniciamos este escrito, convencidos de que la experiencia que atravesamos durante el año 2020 sólo nos dio un primer asomo hacia un despliegue impreciso e incompleto de primeras preguntas. La realidad de las aulas de matemática es hoy, abril de 2021, aún más variada y confusa, en los escenarios de vuelta a una presencialidad que es parcial y situada en la realidad de organización que cada escuela pudo proponer para ofrecer seguridad sanitaria a su comunidad educativa.

En este contexto difícil, empezamos a abrir algunos asuntos de la complejidad del aula de matemática y de la complejidad del aula de Residencia 2 en Matemática. Entre otras cosas nos preguntamos: ¿Cuáles son las diversas formas de actividad matemática que pudieron vivir en las aulas en un contexto de interrupción de la presencialidad como el que vivimos durante el 2020? ¿Cuáles son las diferentes formas de actividad matemática que parecen esbozar hoy en un contexto de presencialidad parcial?⁴² ¿Cómo viven hoy, 2021, los espacios colectivos en instancias de presencialidad en burbujas de un o una docente y cómo organiza él o ella la evaluación de sus alcances en dichos espacios para dar continuidad a su propuesta de enseñanza con todo el curso? En este plano: ¿Cómo él o la docente convive con la diversidad del aula, con la separación del colectivo de alumnos y alumnas y la intención de dar estabilidad a ciertas prácticas de aprendizaje nuevas, como por ejemplo, el acceso a un tratamiento algebraico en los primeros años de la escuela media? ¿Cómo podemos objetivar hoy la experiencia de práctica del año 2020 que

⁴⁰ Instituto Nacional del Desarrollo Humano (UNGS), CCpems- FCEyN (UBA).
vcambrig@campus.ungs.edu.ar

⁴¹ Instituto Nacional del Desarrollo Humano (UNGS), Universidad Nacional de José C. Paz.
mmaidana@campus.ungs.edu.ar

⁴² Nos referiremos en este escrito con el término “presencialidad parcial” al conjunto de las diferentes modalidades de acceso al establecimiento que, por medio de protocolos, definió cada escuela durante el 2021. Por ejemplo, conviven en estos tiempos docentes de Matemática que trabajan quincenalmente con burbujas solamente; otros que alternan burbujas y trabajo remoto asincrónico con el grupo completo de alumnos; otros que alternan semanas presenciales con burbujas y sostienen encuentros sincrónicos y trabajo asincrónico con todo el grupo de alumnos, etc.

tuvieron nuestros y nuestras residentes en una situación de interrupción total de la presencialidad? ¿Cuáles podrían ser las nuevas experiencias en este nuevo escenario de presencialidad parcial -adaptada en cada institución- con las complejidades antes mencionadas? ¿Cómo podemos evaluar las decisiones de prácticas de residencia ofrecidas a nuestros y nuestras residentes durante el año 2020 en el marco de las tensiones de las diferentes instituciones que componen el acto relacional de la práctica en formación?

Lejos estamos de poder avanzar acabadamente en todas estas preguntas, decidimos entonces seguir abriendo matices en dos grandes ejes:

- La actividad matemática en la clase de matemática, cómo la pensábamos, cómo la intentamos pensar.
- La práctica docente en Matemática, cómo la pensábamos, cómo la intentamos pensar.

La actividad matemática entre el antes y el ahora

Pensamos el aula de matemática como un espacio centrado en la actividad de producción de los alumnos y las alumnas y de los y las docentes, espacio sostenido alrededor de la construcción de conocimiento matemático en el marco de los problemas propuestos por el o la docente.

Para esta construcción, un conjunto de interrogantes orientan las decisiones didácticas adoptadas: ¿Qué problemas plantear y qué gestión hacer de los mismos?; ¿Qué anticipaciones se pueden hacer de las estrategias de los alumnos y las alumnas al abordar esos problemas?; ¿Qué intervenciones docentes realizar para promover el conflicto y el avance de los conocimientos imbricados en las estrategias de sus estudiantes?; ¿Qué y cuándo plantear momentos de trabajo colectivo?; ¿Qué nuevas preguntas abrir luego de las discusiones en grupos o en el grupo total?; ¿Qué recorte y síntesis realizar de lo sucedido en los momentos colectivos?; ¿Qué estructuración de los conocimientos alcanzados? Estas preguntas las solíamos enmarcar en la experiencia presencial con retroalimentación constante de lo que fuere aconteciendo.

Estas decisiones didácticas, estas acciones que como formadores buscamos fomentar en los y las residentes, parten de concebir la matemática del aula como una relación humana que transcurre fundamentalmente a partir de tareas y situaciones -extra o intra-matemáticas- que él o la docente propone en su clase. Mediante ellas, el o la

docente tiene el interés de abordar, a partir de las diferentes relaciones que alumnos y alumnas desplieguen al resolverlas, momentos de descontextualización, generalización y sistematización que sostienen su proyecto de enseñanza. Es en esta trama constructiva y colectiva de la actividad matemática de la clase, que él o la docente organiza los conocimientos y los estructura en un cuerpo de saberes. Como señalamos ya, esta trama se hilvana fuertemente anclada en las respuestas -escritas, orales, gestuales- de los alumnos y las alumnas; más aún, en aquellos momentos de la entrada a nuevos tipos de prácticas y discursos, como por ejemplo el pensamiento algebraico en los primeros años de la escuela secundaria o el pensamiento analítico en los últimos años. Es aquí, en estos pasos imprecisos en los inicios de la construcción de conceptos en el aula de matemática, en donde advertimos fundamentalmente que la relación didáctica usual que concebimos se vio resentida por la pérdida de la proximidad presencial.

Los y las docentes sintieron -sienten- ese costo y, día a día, con admirables esfuerzos, iniciativas, recursos y ensayos -sincrónicos y asincrónicos-, planifican sus clases para poder sostener actividades de producción en sus aulas. Foros, aulas virtuales, clases por Meet o por Zoom, fotos, grabaciones, PowerPoint, aplicaciones para intervenir documentos con audios, grupos de WhatsApp o Telegram, bolsones de tareas, libros ministeriales y programas de TV fueron algunos de los recursos utilizados. Ahora bien, los recursos no son más que recursos y sólo serán funcionales para lograr actividad matemática de producción si contamos con docentes convencidos y convencidas del valor cultural y social que supone para un/una estudiante aproximarse a la Matemática desde un lugar de producción. Docentes con convicción y con confianza en sus fortalezas y en las posibilidades de sus alumnos y alumnas. Esta absoluta necesidad de docentes fuertes, con autonomía y confianza respecto de lo que pueden sus estudiantes es lo que refuerza las bases de lo que ya sostenemos como formadores/as de profesores de residencia sin pandemia y hoy, más que nunca, enfatizamos.

Se nos vuelve necesario agregar que este marco de acción, este posicionamiento respecto de la clase de Matemática y el rol del docente, lo fuimos construyendo a lo largo de tantos años de trabajo en las escuelas con docentes en ejercicio y docentes en formación, en interacción continua con lecturas de autores/as que nos han permitido pensar y problematizar la realidad y la complejidad del aula en general y de la Matemática

en particular (Becerril et al, 2015; Sadovsky, 2005; Sadovsky y Sessa, 2004; Sensevy, 2007; Terigi, 2009).

Las experiencias que hoy los y las docentes de Matemática debieron y deben transitar, nos atrevemos a aventurar, modificarán prácticas futuras en las aulas aún en un escenario sanitariamente más calmo. Es allí donde nos preguntamos cuáles de los criterios que conformaban y conforman para nosotros las bases de formación de docentes de Matemática debieran profundizarse, modificarse, complementarse.

Sostenemos convencidos más que antes, la necesidad de que docentes de matemática que generen en sus aulas actividades de producción, que provean entornos de confianza con el conocimiento matemático y que construyan instancias que ubiquen al grupo de estudiantes en posición de intercambio intelectual, requieren concebirse también como docentes productores/as y con autonomía, incluso frente a las tensiones institucionales o ambientales que la realidad impone.

Asumido este piso nos preguntamos, cuáles aspectos de las acciones didácticas que produjimos durante el 2020 con cada una de las parejas de residentes a fin de adecuarnos a las diferentes modalidades de interrupción de la presencialidad en cada aula fueron fértiles y, en ese caso, cuáles podrían ser descontextualizables para futuras aulas de matemática. Por ejemplo, nos preguntamos: ¿Cómo podríamos contribuir a una formación más robusta de nuestros / nuestras residentes respecto de la evaluación de los conocimientos que van construyendo sus estudiantes con las tareas propuestas a distancia?, ¿Qué aspectos de la formación fortalecer para mediar a distancia con la interpretación de las escrituras y formulaciones imprecisas de los alumnos?

Es con esta intención de profundizar nuestras acciones como formadores que desarrollaremos el siguiente apartado.

La práctica docente entre el antes y el hoy

Antes de la situación de ASPO y DISPO, los y las residentes sabían, a grandes rasgos, de manera anticipada el camino a transitar en la Residencia Dos. Sabían también que acontecería -y muchas veces esperaban con ansias- la entrada al aula de matemática en alguna escuela de los alrededores de la Universidad.

A lo largo de más de 15 años de experiencia en materias de práctica en las escuelas, fuimos construyendo algunos criterios marco y cierta organización, flexible, que

concebimos hasta hoy como un buen acompañamiento para nuestros y nuestras residentes. Sin embargo, en ninguna anticipación en esta construcción como formadores imaginamos algo tan abrupto y drástico como la interrupción completa de la presencialidad que vivimos en este tiempo.

En la propuesta de Residencia Dos, recorreremos, no en forma cronológica, ni igualmente distribuida en extensión de tiempo los siguientes ejes:

- La actividad matemática del aula. La clase como espacio de producción de conocimientos y como sistema de interacción.
- La observación y análisis de clases de Matemática a partir de registros de clases y de la entrada al aula.
- La planificación de un proyecto de enseñanza de una unidad temática para un curso de la escuela secundaria.
- La implementación de la planificación, su evaluación, gestión del aula y reflexión de los procesos de la práctica.

Así, una parte inicial de la materia se sostiene a partir de dialogar con las concepciones de actividad matemática para el aula que los y las residentes conformaron a lo largo de toda su experiencia escolar. Hacemos ello por medio de actividades de análisis de documentos y registros de clases (que antes del 2020 estaban orientados a un imaginario de -o habían transcurrido en- aulas en presencialidad), de lectura crítica de artículos y textos de investigación, de elaboración de primeras tareas de observación y planificación. A partir de allí, abordamos la actividad central de planificación e implementación de clases en la escuela y la posterior evaluación de esa práctica.

El cuerpo fuerte de la materia tenía, tuvo y creemos que tendrá siempre, desde nuestra perspectiva, su foco en el proceso sostenido de preparación de profesionales docentes que se posicionan como sujetos productores para la acción del aula.

En el año 2020, casi en caliente sobre material recién producido, tratábamos de incorporar a los registros que teníamos aulas pre-pandemia, registros que nos llegaban de clases que transcurrían por WhatsApp, por Meet, o material de estudiantes en plataformas de Classroom que incluían intervenciones de profesores/as. Docentes, con los que a lo largo de los años habíamos construido lazos de confianza para pensar el aula, ponían estos elementos a nuestra disposición. En todos los casos, nuestras actividades de análisis del material estuvieron orientadas a identificar la interacción del aula y a

reconocer los gestos docentes que mostraban que era posible sostener la construcción y el intercambio intelectual de los y las estudiantes en aulas de matemática aún con interrupción de la presencia. Adjuntamos como Anexo Uno el fragmento de un registro de clase por WhatsApp en un aula de tercer año en el que se entraba al estudio del contenido de función cuadrática, con el que trabajamos. Cabe aclarar que en la clase de Residencia trabajamos con el registro completo.

También analizamos material escrito producido para distribuir en las escuelas en las que el acceso remoto no era posible o era limitado. En esos casos el eje de nuestro análisis estuvo en advertir las ventanas de producción, exploración y producción de los y las estudiantes que puede posibilitar un texto escrito de matemática que incluye básicamente tareas y actividades secuenciadas sin mediación del docente.⁴³

Estas fueron sólo dos entre varias tareas que agregamos -casi al tiempo que se producían- para los primeros ejes de nuestra materia con el objetivo de ir contorneando acciones didácticas que dejarán marcas de intentar sostener una relación de producción matemática con los alumnos y las alumnas en momentos de interrupción total de la presencialidad. El 2021 nos encuentra con mucho más material elaborado en aquella realidad de hace un año y que hoy ya se nos presenta transformada a partir de la vuelta parcial a lo presencial. Intentaremos seguir persiguiendo en los materiales previos, y en los que se nos vayan acercando en este año 2021, la posibilidad de plantear tareas que nos permitan en la clase de Residencia Dos identificar gestos docentes habilitantes de actividad matemática en las aulas.

La Residencia Dos es una materia anual, extensa, que, como dijimos, tiene un peso fuerte en el proceso de preparación para la acción en aula. La elaboración e implementación de una planificación para un aula de escuela secundaria es un proceso largo complementado con sostenidas con las y los estudiantes.

El proceso de planificación en tutorías se centra en la elaboración, el análisis en profundidad y la reflexión del proyecto de enseñanza que los y las residentes van diseñando a partir de situaciones para el aula.

⁴³ Por ejemplo, analizamos la secuencia completa de actividades del cuadernillo producido por el Ministerio de Educación de la Nación sobre una actividad inicial, también sobre el contenido función cuadrática. Ministerio de Educación de la Nación (2020, 30 de marzo). *Seguimos educando- Ciclo Orientado- Cuaderno 1*. <https://www.educ.ar/recursos/151355/seguimos-educando-ciclo-orientado-cuaderno-1?from=151358>.

Hasta la interrupción en 2020, los elementos para ajustar las anticipaciones estaban fuertemente ligados a la observación del curso, los materiales de los alumnos y las alumnas, carpetas, pizarras y de los intercambios con los y las docentes co-formadores. Los datos de observación a los que solíamos recurrir para ajustar la planificación se modificaron durante el año 2020: las entregas en plataformas de los alumnos y las alumnas de las escuelas no siempre son sostenidas, no hay carpetas ni gestos en aula. La pintura del grupo que nos permitía colaborar con el ajuste de la anticipación del proyecto en elaboración de residentes parece ser hoy más hermética para las lentes que como formadores/as habíamos construido. Como siempre, el feedback con la realidad nos muestra la necesidad de ajustar la graduación de los lentes o de cambiarlos. Lo que fue hasta aquí, necesita revisarse y adaptarse. ¿Cómo atrapar en estos nuevos escenarios datos más precisos de observación para anticipar la elaboración con residentes el proyecto para el aula? En una implementación a distancia, ¿Cómo acceder a datos más certeros para retroalimentar y ajustar el diseño en acto?

Sostenemos y sostuvimos el trabajo de los y las residentes en parejas para la práctica acompañados por un o una docente de residencia. Consideramos que esta metodología ayuda a pensar las prácticas de manera compartida y contribuye a su vez en la construcción de lazos de reflexión en colaboración que esperamos puedan recrear en su futura actividad profesional. La interacción del tutor/ra con los y las residentes, con el o la docente co-formador/a y con el aula en la que se implementa la propuesta de enseñanza alimenta el proceso de problematización del aula y en esa interacción la tarea docente se vuelve objeto de estudio.

Hasta el 2020 el acompañamiento de los/las tutores/ras era físico, gestual, con sugerencias y análisis de hechos a los y las residentes a veces al salir del aula, otras veces en los recreos. Hoy esta acción es diferente, somos ventanas virtuales de observación y acompañamiento ya sea en instancias de práctica sincrónica o asincrónica.

La preparación para la entrada a la escuela en el 2020 nos enseñó que es indispensable el diálogo sostenido, en confianza y continuo con cada institución receptora y con cada docente co-formador/dora. Ante la diversidad de acciones se vuelve indispensable indagar cómo se sostienen los vínculos con los alumnos y las alumnas, cómo es la modalidad elegida por cada docente (sincrónica, asincrónica, mixta), qué tareas realizaban y realizan y con qué recursos cuentan las escuelas, sus docentes y

estudiantes. Este contexto invitó a indagar acerca de cuáles son las adaptaciones de contenidos que tuvieron que realizar, qué nuevos acuerdos en el área de matemática se tuvieron que postular, qué nuevas limitaciones y complejidades de enseñanza emergieron, entre otras.

El 2021 nos suma nuevas tensiones frente a la aplicación de protocolos de presencialidad parcial adaptados a las condiciones sanitarias particulares de cada institución. El aula burbuja -como se la llama en esta instancia- intenta aproximar a los y las estudiantes a una presencialidad, retomando la importancia de los vínculos no virtuales sin pantalla de por medio. Es un nuevo escenario y supone para estudiantes y docentes nuevas construcciones.

El contexto impulsó a considerar lo nuevo como territorio de lo incierto, donde -a nuestro parecer- las certezas están lejos de poder consolidarse. Las actuales formas de ingreso de residentes a las aulas, la particularidad de cada institución con sus protocolos y la modalidad de trabajo de cada docente son nuevas variables que se ponen sobre la mesa para pensar las experiencias de práctica en este año 2021.

Un cierre incierto

Lejos estamos de poder dar un cierre, sólo aceptar dos criterios globales que nos sostienen como formadores/ras de residentes aún frente a tanta incerteza.

Creemos que es formativo perseguir el análisis con nuestros y nuestras residentes de aquellos actos y gestos docentes que posibiliten escenas en sus aulas -virtuales, presenciales, “aburbujadas”- generadoras de actividad matemática de producción.

Creemos que es indispensable, hoy más que nunca, poder sostener para nuestros y nuestras residentes una formación sólida que con autonomía y claridad crítica respecto de la relación matemática que quieren entablar en sus aulas.

Nos parece un buen final ante tanta incerteza terminar con las palabras frescas, inquietas, sensibles de Darío D., un alumno que espera este año concluir sus prácticas:

...de poder planificar ese momento de producción se trata una parte fundamental de la didáctica. Justamente esa espera para cazar la espontaneidad es la que nos da la pauta para fijar la intencionalidad didáctica del medio⁴⁴, la intervención docente, el qué, el cuándo, el para qué. ¿Este pandémico cambio tan

⁴⁴ Con la palabra “medio” Darío D. refiere a dicho término usado en Teoría de Situaciones de G. Brousseau.

radical del medio nos da la posibilidad de encontrar nuevos momentos oportunos? ¿Es la pandemia en sí un momento oportuno-no casual? ¿O simplemente es algo de lo que hay que aprender y de alguna manera olvidar como para que en la post-pandemia volvamos a construir una “nueva normalidad”? Porque también es posible que podamos encontrar ventajosos eternos instantes oportunos pandémicos, pero: ¿los encontraremos para todos? (Comunicación personal).

Bibliografía

- Alagia, H., Bressan, A. y Sadovsky, P. (2005). *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Libros del Zorzal.
- Becerril, M., García, P., Itzcovich, H., Quaranta, M.E y Sadovsky, P. (2015). Producción matemático-didáctica: una experiencia planificación colaborativa entre maestros e investigadores en *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 223- 252). UNIPE Editores.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020, 30 de marzo) *Seguimos educando-Ciclo Orientado-Cuaderno 1*. <https://www.educ.ar/recursos/151355/seguimos-educando-ciclo-orientado-cuaderno-1?from=151358>.
- Sadovsky, P. (2010). Explicar na aula de matemática, umdesafio que ascriancasenfrentamcomprazer en *30 olhares para o futuro* (pp. 233-241). Escola da vila.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy*. Libros del Zorzal.
- Sadovsky, P. y Sessa, C. (2005). The adidactical interaction with the procedures of peers in the transition from arithmetic to algebra: a milieu for the emergence of new questions. *Educational Studies in Mathematics*, 59(1), 85-112.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica en Sensevy, G. y Mercier A. (comps.) *Agirenssemble: l'actiondidactiqueconjointe du professeur et des élèves*(pp.5-34). Rennes: PUR. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación* (350), (pp. 123-144). http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf.

Anexo 1

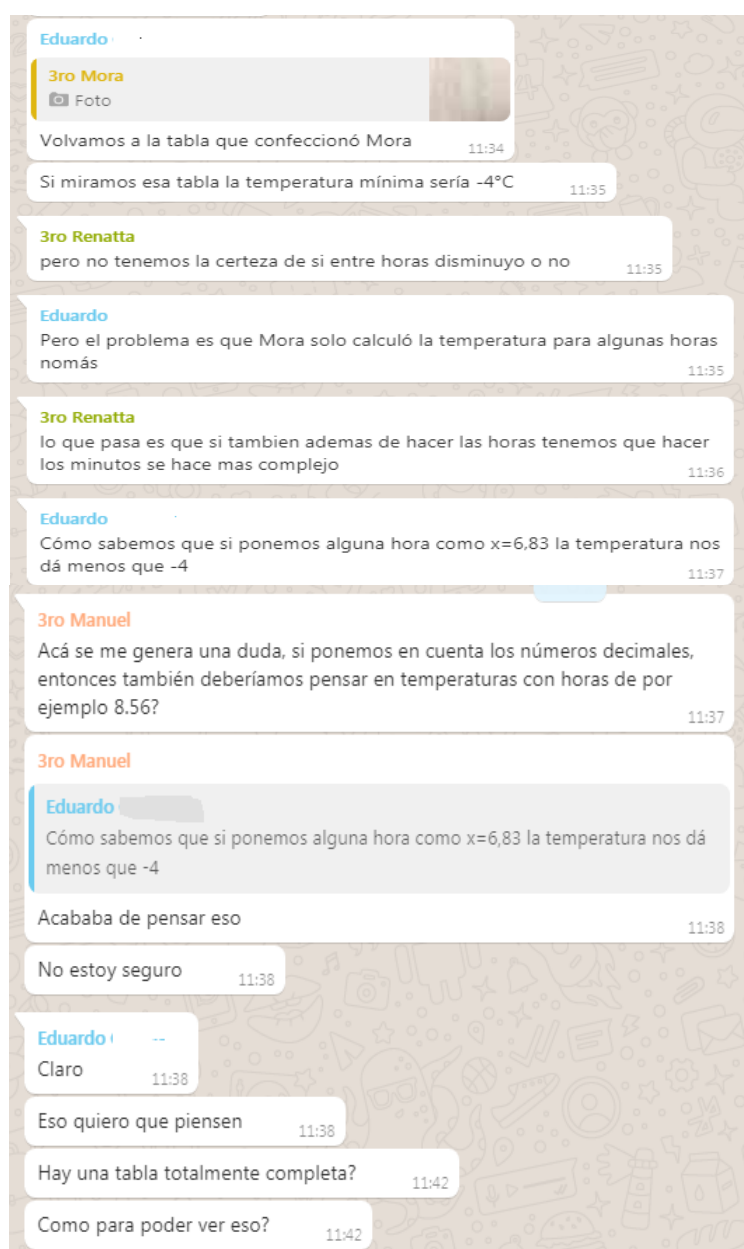
Fragmento de un registro de clase a través de whatsapp en el mes de mayo 2020

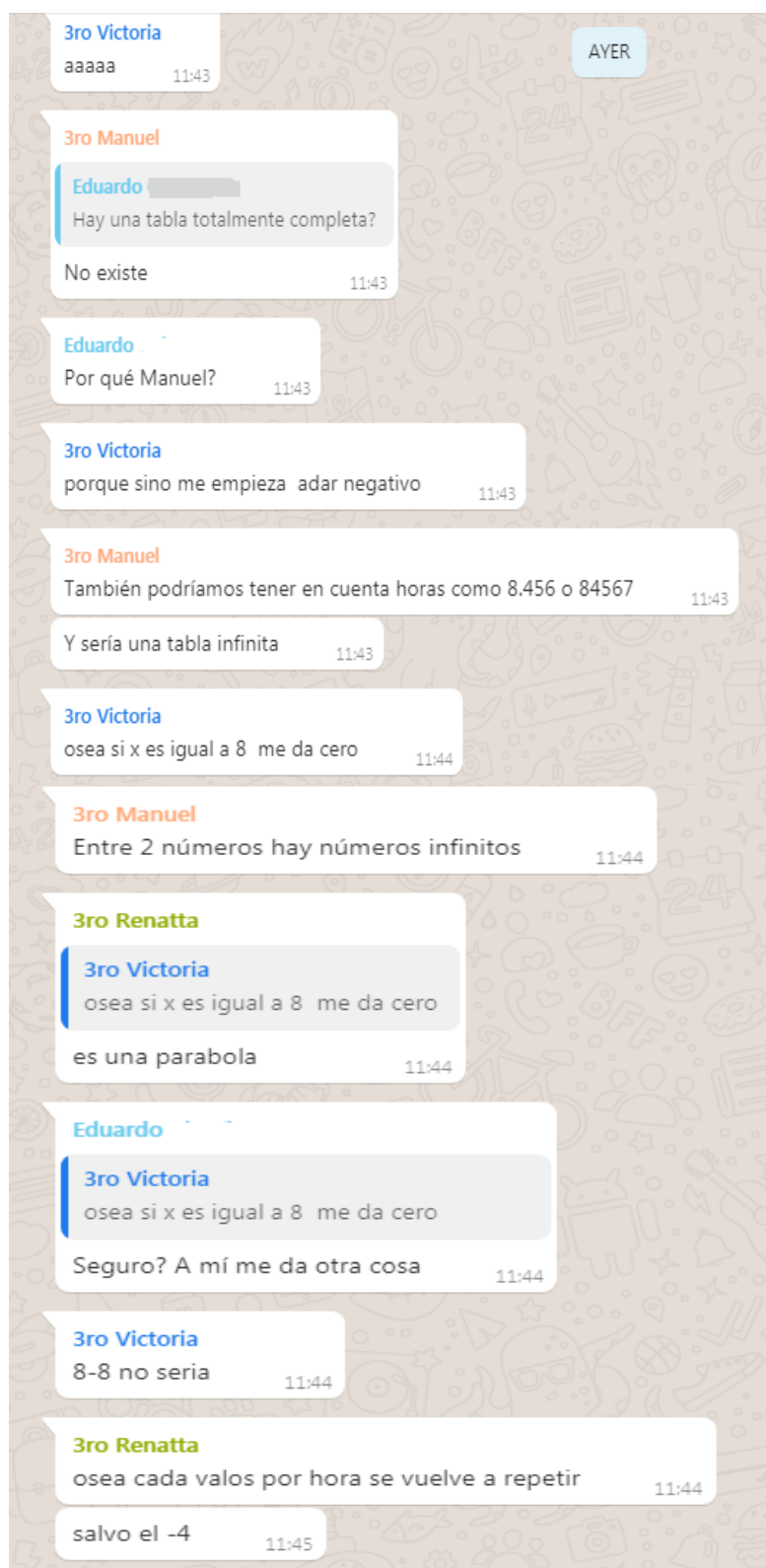
Eduardo es el profesor de un curso de tercer año

Se discute vía WhatsApp el ítem e) del Problema

Problema: Los registros de temperatura tomados un día del mes de julio entre las 0hs y las 15hs en una zona rural se ajustan a la función: $T(x) = 0,1(x - 8)^2 - 4$, donde 'T' es la temperatura en grados Celsius y 'x' la hora del día.

- a) ¿Qué temperatura hubo a las 2 de la mañana?
- b) ¿En algún momento de la mañana se registró la misma temperatura que a las 15 hs?
- c) ¿En algún momento del día se registró la misma temperatura que a las 0 horas?
- d) ¿Es posible haber registrado antes de las 15 horas una temperatura de $-1,5^{\circ}\text{C}$? ¿Y de -5°C ?
- e) ¿Cuál fue la temperatura mínima entre las 0 y las 15 horas y a qué hora se registró?





COMENTARIOS: (RECORDANDO A CERATTI) "NADA NOS LIBRA, NADA MÁS QUEDA..."

Alicia Loforte

Buenas tardes a todos. Yo pensé en presentar las dos ponencias en conjunto, dentro de lo posible, entramándolas, porque tienen mucho en común, aunque en algunos puntos sí se bifurcan y tienen también sus especificidades y distancias. Las dos presentaciones a comentar son: una de los colegas del área de historia de la Cátedra Práctica Docente y Residencia (Seminario-Taller) de la FFyH- UNC, cuyos autores son: Nancy Aquino, Desireé Toibero y Alejandro Coggiola, que se titula: *Narraciones y reflexiones acerca de la experiencia en prácticas y residencias. Sostener la práctica en tiempos de emergencia* y, refiere a los procesos y experiencias de práctica y residencia durante el ciclo lectivo 2020. La otra ponencia se llama *La residencia docente en Matemáticas, en contextos de interrupción, inquietudes y tensiones. Lo que es, lo que era, lo que podría ser*.

En principio, parece que los dos títulos remiten a cierta temporalidad; en un caso está la urgencia, en el otro lo que era y ya no es. Hay algo de pensar la temporalidad que tiene que ver con lo que estaba, lo que es preciso sostener, lo que parece que no está y la inquietud acerca del futuro.

La ponencia de los colegas de Historia empieza desarrollando, justamente, la crisis de lo instituido, y aluden a la tensión que provoca el emergente de lo nuevo. Empiezo subrayando la palabra "tensión", porque venimos escuchando mucho esto de "lo estallado", "lo quebrado", "lo roto" y, de repente, acá aparece la palabra "tensión", que considero más armónica en relación con otras que se han dicho antes.

Ambas ponencias también empiezan, por supuesto, con el shock de este emergente: la materialidad del aula que se disuelve, el impacto que eso causa en los sujetos y, particularmente, en las cátedras de práctica. Ambas también tienen en común que comienzan haciéndose preguntas. De hecho, los colegas de Matemáticas dicen que su ponencia va a ser más que nada una sistematización de preguntas e incluso todavía, quizás, incompletas y me parece que eso también es muy valioso; abren el juego a partir de preguntas.

En el caso del área de Historia, inician también refiriendo a preguntas con las que creo que muchos de nosotros, como docentes en general y de la cátedra de práctica docente y residencia de la UNC a la que pertenezco en particular, nos identificamos: ¿Cómo habitar en prácticas cuando su formato tradicional ha desaparecido? Es decir, ¿Qué sentido tiene hablar de prácticas sin prácticas? Y eso es algo que a mí me resonó mucho. ¿Qué condiciones materiales hay para sostenerlas, tanto del lado de los alumnos como del lado nuestro como equipo docente? ¿Qué pasa con el derecho de los estudiantes? ¿Cómo sostener ese derecho a la cursada, a la práctica? Y, por supuesto, y quizá esta es la pregunta a la que más se dedica atención en ambas ponencias: ¿Cómo pensar, repensar o revisar el dispositivo para atender a la urgencia, a los derechos de los estudiantes y a este nuevo emergente?

En el caso de los colegas de Matemáticas, se hacen algunas preguntas un poco más específicas. Como son disciplinas bien distintas, eso abre diferencias interesantes. Ellos se empezaron preguntando: ¿Cuáles son las diversas formas de actividad matemática que se pudieron vivir en las aulas, en el contexto de interrupción de la presencialidad? ¿Qué diferentes formas de actividad matemática parecen esbozarse en este contexto de presencialidad parcial? Después se preguntan cómo se viven todos estos contextos en 2021, y me gustó mucho la palabra "aburbujados". Entonces: ¿Cómo convive el docente con esa diversidad y cómo se puede objetivar hoy, en la Cátedra, la experiencia del año pasado?

Acá hay que marcar una diferencia importante entre las experiencias de las dos cátedras, en tanto, los colegas de Matemáticas de la cátedra de Residencia 2, marcan que si bien ellos adaptaron el dispositivo tuvieron una experiencia de práctica con los estudiantes de Escuela Secundaria en condiciones de virtualidad, mientras que los colegas de Córdoba tuvieron que adecuar el dispositivo a unos estudiantes imaginados, hipotéticos, pero no intervinieron en aulas virtuales. En este contexto los colegas de Matemáticas organizan las preguntas en dos ejes: ¿Qué pasó con la posibilidad de "producción" de pensamiento matemático en las aulas del nivel medio, en este nuevo contexto de virtualidad? y ¿Qué pasó con la formación docente?

Ambas cuestiones se van entramando, porque el dispositivo lo tienen que ir ajustando a lo que pasa en el nivel medio, cosa que es diferente en el caso de la cátedra de la UNC. En el caso del área de Historia, los autores describen de forma detallada el

dispositivo tal como era. Y, ahí, su estructura macro se parece bastante a la estructura macro del dispositivo de la cátedra UNGS: una primera etapa que da cuenta de clases conceptuales-teóricas que remiten a las enseñanzas; al análisis, al trabajo de campo de clase, al trabajo con relatos de estudiantes y a entrevistas a coformadores. Una segunda etapa que se corresponde con la elaboración de la propuesta y su puesta en juego; finalmente la reflexión post práctica. Esta estructura, dicha muy en general y sin desglosar, la comparten las dos cátedras.

A uno le impacta algo cuando se identifica mucho, y a mí me impactó cuando dicen las colegas de Historia: "Al principio las definiciones se orientaban defensivamente a reivindicar el territorio conocido, lo instituido". Me parece que quizás esa ha sido la reacción que hemos tenido muchos y, sobre todo, registrar cómo la virtualidad interpelaba lo instituido del dispositivo, pero también las formas de entender la relación con el conocimiento. Y ese es uno de los ejes que me parece que se problematiza.

Después hay un recuento, en el caso de los colegas de Matemáticas, donde van contando cómo empiezan a tener dificultades nuevas en las nuevas condiciones de la virtualidad y, a su vez, empiezan a producir, por ejemplo, acciones didácticas y producción de materiales adecuados a la virtualidad. Hay registro de un movimiento positivo que se orienta a la producción, a nuevos recursos y a preguntarse qué acciones docentes habilitan, en este contexto, el pensamiento, la acción, la producción matemática. Y, también señalan la dificultad, por ejemplo, que tuvieron con los residentes en el dispositivo mismo de la residencia para poder recopilar, ellos dicen, "datos objetivos" de ese estudiante, para una retroalimentación. Porque, claro, los estudiantes muchas veces no están con la virtualidad subiendo las tareas a la plataforma o conectándose de manera sistemática. Es todo fragmentario, entonces, se les dificultaba mucho tener una recopilación de datos más objetiva para la retroalimentación de la misma propuesta, para ir readecuándola.

Para cerrar, no quiero dejar de decir que las dos ponencias tienen algo especial y es que terminan con la voz de los estudiantes. En el caso de Historia, hay todo un relato de cómo se vive la práctica desde el otro lado porque, en realidad, los impactados y a quien se nos tensiona lo instituido, no somos sólo nosotros sino también y, sobre todo, nuestros estudiantes. Entonces hay un relato de práctica, de uno de los estudiantes de Historia y, si bien se hace una serie de preguntas, cuenta cómo fue habitando todo este

proceso y recupera fuertemente, en el caso de ellos que no tuvieron interacción con estudiantes reales sino imaginados, el trabajo de los tutores. Lo remarca como algo central para sostener el proceso; de alguna manera aquello que lo que lo contuvo. Y quizás, hipotetizo, esa relación con el tutor tiene que ver con algo de “lo otro”, a partir de la experiencia; que le sirva el tutor como contacto con ese estudiante ausente, en forma de memoria, de relato, de recuerdo, de pregunta. Pero recupera muchísimo el trabajo de esa relación con su tutor o tutora.

Y termina en esto de “pensar hacia adelante”, esto de si la virtualidad vino o no para quedarse, si es una ruptura definitiva o si simplemente es algo que va a pasar. Y, de algún modo, lo que dice es que, posiblemente, uno conviva con la virtualidad y esto nos marque diferencias para siempre. Finalmente, en la línea de recuperar de algún modo el contacto, la materialidad de los cuerpos, incorpora al diálogo palabras de Edelstein (2011) quien sostiene que habitar las prácticas docentes tiene que ver con “poner el cuerpo en el aula, estar al frente, de frente, afectar y ser afectado, exponer y exponerse a otros, sostener y sostenerse”.

En el caso del estudiante de Matemáticas, se hace alguna pregunta también y la hace más en términos de si no será éste un momento de oportunidad para ese quiebre. Habla del "momento", y supongo que se está refiriendo a un autor que yo no conozco, pero sería el momento de oportunidad de una acción didáctica, de una novedad, de que emerja algo distinto.

PONENCIA: APORTES Y REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ECONOMÍA EN CUARENTENA

Pablo Barneix⁴⁵ y Pablo Sisti⁴⁶

Introducción

Con la suspensión del dictado de clases presenciales debido al contexto de Aislamiento social, preventivo y obligatorio (en adelante ASPO) producto del avance de la pandemia del Covid 19, cuando el ciclo lectivo 2020 recién estaba iniciándose, se abrió un escenario de gran incertidumbre sobre la modalidad que adoptarían las clases, sin la diversidad de los vínculos interpersonales habituales que le dan forma. La brusca interrupción de las actividades presenciales obligó a docentes y estudiantes a adaptarse repentinamente a la virtualización masiva de las cursadas, en el mejor de los casos, o, al menos, de intentar sostener algún tipo de contacto del modo que fuera posible.

En un contexto que dista mucho de ser el ideal, los docentes, aquellos que ya alentaban y fomentaban el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), aquellos más reacios y desconfiados sobre sus reales aportes a la enseñanza y el conocimiento e incluso quienes las resisten, debimos abocarnos a la construcción de entornos virtuales que permitieran sostener el dictado de clases sin demasiado tiempo para reflexionar (y menos aún capacitarnos suficientemente) acerca del enorme desafío que teníamos por delante.

El espacio áu-lico tal cual lo conocemos, y que ocupamos con gran naturalidad tanto docentes como estudiantes, dejó de ser uno de los ejes vertebradores de las prácticas de enseñanza aprendizaje, al igual que los encuentros presenciales que ocurren en las instituciones educativas en lugares como los pasillos, la biblioteca, la fotocopidora, el bar, el patio o el campus, entre otros y que forman parte de un complejo entramado de relaciones y vínculos interpersonales.

En este escenario de excepcionalidad, los docentes de prácticas y residencias comenzamos a preguntarnos cómo sostener nuestras cursadas y lograr que aquello que

⁴⁵ Área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS). pabarneix@campus.ungs.edu.ar

⁴⁶ Área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS). psisti@campus.ungs.edu.ar

efectivamente se pudiera llevar adelante resultase significativo para nuestros estudiantes y para los alumnos de aquellas instituciones educativas que nos abren las puertas y confían en nuestro trabajo. En este sentido, la actividad de los residentes, además de representar un aporte para su formación y la de los alumnos de las escuelas que los reciben, no debía significar una carga de trabajo adicional para los docentes co-formadores, puesto que ya se encontraban bastante angustiados y sobrecargados de trabajo intentando sostener la continuidad pedagógica con sus cursos en un terreno nuevo y por demás incierto y en dónde cada institución les demandaba diferentes destrezas y tareas que debían adquirir o poner en práctica en tiempos acotados.

La residencia en el marco del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía ante la imposibilidad de la vuelta a clases presenciales en el 2020. ¿Y ahora cómo seguimos?

Para ser sinceros, la pregunta acerca de la forma que adoptaría la residencia ante el nuevo contexto social y educativo no tenía una respuesta clara cuando comenzó a vislumbrarse que las clases presenciales no se reanudarían en el 2020.

Residencia II en Economía es una materia ubicada en el último año del plan de estudios del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS). Si bien, no suele superar la decena de estudiantes, son alumnos próximos a recibirse que esperan con muchas expectativas transitar la experiencia de ingresar a la escuela como profesores y tener a cargo el dictado de clases. A esto se le suma, en algunos casos, la necesidad de obtener el título para empezar a trabajar en la docencia o bien, para titularizar cargos y horas en las que ya se trabaja.

La residencia es una instancia donde los estudiantes ponen a prueba los conocimientos disciplinares y pedagógicos que han estudiado a lo largo de la carrera. Por ello, el primer interrogante que nos planteamos fue: ¿Tiene sentido seguir adelante sin la posibilidad del ingreso a las escuelas?

La materia Residencia II es de cursada anual, lo que marca una diferencia y una particularidad (aunque no la única) en relación al resto de las asignaturas del plan de estudio. Tradicionalmente, durante casi todo el transcurso del primer semestre se trabaja con los estudiantes en la preparación previa al ingreso a las aulas de las escuelas

secundarias, que se solía efectivizar hacia mediados de junio. Durante 2020, tuvimos 4 estudiantes con los que avanzamos con el desarrollo de la primera parte de la materia a través del uso del aula virtual de la plataforma moodle de la Universidad (que ya se venía utilizando previamente), el correo electrónico, grupo de whatsapp (también utilizado en años anteriores) y el Google Meet para la realización de las clases sincrónicas. Con lo cual, la única innovación que se tuvo que hacer con respecto al uso de TIC, para adaptar la modalidad de las clases a la no presencialidad fue, hasta acá, la incorporación del Google Meet. No obstante, el avance de las clases se hizo en un contexto de total incertidumbre sobre la reanudación de la presencialidad en las escuelas, con pocas precisiones por parte de las autoridades sobre cómo se iba a continuar y en el medio de un debate que se presentó al interior de los equipos docentes a cargo de la Residencia II de los diferentes profesorados que ofrece la UNGS⁴⁷. Una de las posiciones de este debate, planteaba que la residencia docente sólo puede realizarse en presencialidad, lo cual implicaba que, si efectivamente no se podía ingresar a las escuelas, los estudiantes no podrían acreditar la materia y, sobre todo, no transitar la experiencia necesaria para formarse como docentes. Por otro lado, se sostenía que la práctica docente debía adaptarse a un contexto de no presencialidad y que, por tal motivo, no podía ni debía ser suspendida la acreditación de los estudiantes ese mismo año. Esta posición, se basaba en la necesidad de resignificar las prácticas docentes adaptándolas al escenario de excepcionalidad que se estaba viviendo a nivel social, en contemplar el derecho de los estudiantes a acreditar una cursada que se encontraba iniciada y, además, respondía a una planificación previa de los estudiantes en cuanto a sus trayectorias académicas. Esto último, implicaba evitar el retraso de un año en recibirse, y en los posibles trastornos en la organización de la residencia 2021 que originaría la suspensión de las prácticas en el 2020, teniendo en cuenta que su realización en el 2021 tampoco se encontraba ni se encuentra garantizada. A esto se le sumaba el reclamo legítimo que pudieran realizar algunos estudiantes en relación a que no se les negara la posibilidad (y el derecho) de acreditar la materia y recibirse durante 2020.

Ante esta situación, y sin dejar de reconocer que el ingreso a las escuelas y las aulas era una instancia medular de la experiencia formativa de los residentes, el equipo

⁴⁷ La UNGS ofrece además del profesorado en Economía, los de: Historia, Matemática, Filosofía, Física, Geografía y Lengua y Literatura.

docente de Residencia II en Economía se inclinó por la segunda posición. Más que por una reflexión sobre si era o no posible la formación docente en un contexto de no presencialidad, por una cuestión principalmente pragmática. A esa altura, no sólo no estaba claro si se podría volver a las aulas durante 2020, sino que tampoco se tenía certeza alguna de que la presencialidad se retomara en 2021 y había que tomar una decisión. Por otra parte, la mitad de nuestros estudiantes manifestaba la preocupación por poder acreditar la materia ese mismo año y empezar a trabajar en la docencia o por titularizar las horas en las que ya trabajaban. De este modo, hacia finales de mayo y principios de junio iniciamos las gestiones correspondientes con escuelas y docentes co-formadores para el inicio de las prácticas docentes, con casi ninguna precisión sobre cómo serían éstas. Por lo que aquí se nos abrieron entonces otros interrogantes: ¿Cuál sería la forma que adoptaría la práctica docente de los residentes en un contexto de no presencialidad? ¿Cuál sería la labor del docente co-formador en este nuevo contexto? ¿Y cómo se transformaría nuestras propias prácticas como formadores de formadores?

Se avanzó con la premisa de que las tareas de los residentes estarían orientadas a asistir al docente coformador en la planificación, adaptación y desarrollo del plan de continuidad pedagógico que dicho profesor venía desarrollando y construyendo desde el inicio de la virtualización de las clases. Estas tareas de asistencia debían apoyar la labor del docente y no debían significar una carga adicional, dado lo complejo de la situación donde las obligaciones relacionadas al trabajo virtual y las tareas de cuidado en el hogar se habían incrementado notoriamente.

En primer lugar, debíamos decidir si los estudiantes realizarían las prácticas de forma individual o formando parejas pedagógicas. En general promovemos el trabajo en parejas en esta instancia porque lo consideramos enriquecedor en muchos sentidos, diversidad de miradas, necesidad de planificar y llegar a acuerdos con el otro, personalidades diferentes suelen combinarse positivamente en el manejo del grupo asignado. No obstante, solemos dejarlo a decisión de cada estudiante. Esto es posible dado que, al ser poca la cantidad de estudiantes que cursan Residencia, se hace posible la presentación de un menú de opciones a la “carta” que incluye la posibilidad de trabajar de manera individual o en parejas, escuelas cercanas a su domicilio (o al menos ubicadas en su distrito de residencia) y, en general, contemplando los horarios en los que nos manifiestan disponibilidad. Está más que claro que, de incrementarse el número de

estudiantes, el menú de opciones y la posibilidad de dar lugar a sus demandas se iría achicando.

En esta ocasión, decidimos que las prácticas se llevarían a cabo en formato de a dos estudiantes lo que, además de ser enriquecedor, les proporcionaría cierta seguridad para resolver cuestiones relacionadas con la inmediatez de la enseñanza. Adicionalmente, el trabajo en equipo nos permitiría complementar las falencias o dificultades en el manejo de las TIC de algunos de los residentes.

En segundo lugar y una vez conformadas las parejas, seleccionamos las escuelas y los cursos con los que íbamos a trabajar de acuerdo al informe que recibimos de los docentes con los que venimos trabajando (y con los que fuimos conformando una especie de “banco de docentes co-formadores”, al que se han ido sumando egresados del profesorado de Economía de la universidad que se muestran muy ávidos de participar de la experiencia).

Cabe señalar, que, en muchos casos, los informes que recibimos de los docentes co-formadores sobre las condiciones en las que se venían desarrollando los planes de continuidad pedagógica en las escuelas eran muy negativos. Dichas experiencias se caracterizaban por la baja intensidad en la conexión que mantenían los estudiantes de las escuelas secundarias: “no me están enviando las actividades”, “no se conectan, ni responden los mensajes”, “armé un zoom y no se conectó nadie”. Estos eran algunos de los comentarios que recibimos al solicitarles que nos cuenten cómo se estaba desarrollando las cursadas virtuales. Ante este panorama, nos abocamos a la búsqueda de cursos que tuvieran condiciones de mayor participación de los estudiantes, es decir, se priorizó la participación que venían sosteniendo los estudiantes en la cursada virtual sobre cualquier otra variable. Esto nos llevó a trabajar, por primera vez, desde que estamos al frente de Residencia II, con una escuela de gestión privada. Si bien era una experiencia que no estaba vedada ni mucho menos, siempre habíamos priorizado que las prácticas se realicen en escuelas públicas con las que, además, buscamos construir un vínculo de acercamiento año tras año.

Posteriormente, seleccionados ya los cursos con los que íbamos a trabajar (de acuerdo con el criterio señalado de mayor participación de los estudiantes), nos reunimos con las docentes co-formadoras para conocer en detalle la modalidad de trabajo y las características de las escuelas y directivos (en el caso de la escuela de gestión privada en

la que íbamos a trabajar por primera vez). Luego acordamos que los residentes tomarían contacto con lo trabajado hasta el momento a través del acceso a las plataformas que venían funcionando como soporte (classroom en el caso de la escuela privada y Padlet en el caso de la escuela pública). Se acordó también que a principios de julio los residentes serían incorporados formalmente a los canales de comunicación establecidos institucionalmente por cada escuela o por cada profesor para el curso en cuestión, es decir, los residentes dejarían de ser meros observadores para incorporarse de manera activa a las tareas de asistencia e ir conociendo al grupo de estudiantes. De esta manera, los residentes fueron incorporados y presentados en los grupos de Whatsapp por los coformadores.

En el mes de agosto, con la vuelta de las clases luego del receso invernal, pudimos dar inicio a la residencia con la única indicación a los practicantes de que su función sería la de “asistencia docente”, sin tener muy en claro que sería específicamente lo que deberían hacer en cada caso. Se acordó con cada docente coformador y con los residentes, que las tareas de asistencia debían acoplarse y adaptarse a la modalidad de trabajo de aquél de manera tal de que la participación de los practicantes no representara “algo más de lo que ocuparse”. De este modo, si el docente co-formador realizaba clases sincrónicas todas las semanas, los practicantes podrían participar en algún momento mediante la presentación de algún tema en particular. Si en cambio, el coformador no desarrollaba clases sincrónicas la participación de los residentes debía ser otra como por ejemplo la preparación de actividades, la grabación de un video explicativo o la búsqueda de algún recurso pertinente para los temas que se venían trabajando.

En el caso de la escuela de gestión privada, el curso era un quinto año de la orientación en Economía y Administración. Se trataba de un grupo de 22 estudiantes. La asignatura a la que se incorporaron los residentes fue “Elementos de Micro y Macroeconomía”. La docente co-formadora a cargo, era una egresada de la UNGS con la cual veníamos conversando sobre la posibilidad de recibir practicantes en años anteriores (e incluso había participado de actividades realizadas con los coformadores en la Universidad), pero que todavía no se había concretado. Es decir que, en este caso, era la primera vez que esa escuela recibía residentes de la universidad, y que la docente oficiaba como coformadora y nosotros que trabajamos en una escuela de gestión privada. La modalidad de la cursada incluía reuniones de Zoom semana por medio y actividades

acompañadas por videos explicativos que debían subirse al classroom de la materia. Dicha modalidad tenía carácter institucional y no podía alterarse. Cabe señalar, que previo al inicio de las actividades de los residentes, el director de la escuela pidió entrevistarse con ellos para interiorizarlos acerca de las características de la escuela y del grupo, contarles las pautas de trabajo institucionales y ponerse a disposición.

Adicionalmente, las residentes tuvieron la posibilidad de planificar y desarrollar una clase sincrónica preparatoria para una charla destinada a los alumnos sobre la historia de la deuda externa con expositores del Museo de la Deuda Externa Argentina⁴⁸. Dicha actividad formaba parte de un proyecto que incluía a otros profesores del área de economía de la escuela y la clase desarrollada por los residentes resultó muy valorada por los estudiantes y docentes de la institución, puesto que permitió que los alumnos del curso llegarán a la actividad del museo con mayores inquietudes y conocimientos sobre el tema. Se destaca también la elaboración por parte de las residentes de un material de estudio audiovisual (presentaciones con diapositivas que incluían audios con explicaciones de los temas) que recorría la totalidad de las unidades y contenidos abordados durante el año y que estaba destinada fundamentalmente a aquellos alumnos que habían perdido el contacto con la escuela debido a problemas de conectividad y/o acceso a dispositivos electrónicos, con los cuáles la escuela buscaba retomar la comunicación y garantizarles el acceso al material para que pudieran realizar las actividades solicitadas para acreditar la materia.

La otra pareja de residentes se incorporó a un curso de una escuela pública que suele recibir practicantes de la Universidad habitualmente. Se sumaron a la cursada de un sexto año de la orientación en Economía y Administración, en la materia Economía Política, con 26 estudiantes cuya modalidad de trabajo incluía actividades a través de WhatsApp y, en la segunda parte del año, encuentros sincrónicos cada 15 días vía Zoom. Además, se implementó un aula de la materia en Classroom en reemplazo del Padlet que había funcionado como soporte en la primera parte del año. No obstante, no había una dinámica de clases sincrónicas establecida de antemano y no se sabía a ciencia cierta cuál iba a ser la respuesta de los estudiantes a los cambios que se les proponían para la

⁴⁸El Museo de la Deuda Externa Argentina abrió al público el 29 de abril de 2005 y está localizado en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Ha organizado charlas-debate en escuelas, institutos terciarios, clubes, sociedades de fomento, asociaciones de colectividades y los 15 CGPCs de la ciudad. Cabe señalar que trabajan en el Museo voluntarios, tanto de la FCE como de otras Facultades.

segunda parte del año. Es decir, si bien la respuesta de los estudiantes en cuanto al envío de las actividades compartidas en el Padlet y la comunicación vía WhastApp había funcionado en forma aceptable, la nueva modalidad requería de un mayor compromiso y participación, el cual no estábamos seguros que tendría lugar en un contexto de desánimo generalizado de los estudiantes y aumento de la apatía o de la indiferencia hacia las actividades que se les proponía desde la escuela. Sin embargo, buena parte de las propuestas didácticas construidas por los residentes tuvieron una repercusión bastante positiva en los alumnos del curso asignado. En particular, en lo que respecta a la elaboración de actividades con contenido lúdico que tuvieron muy buena respuesta en los alumnos del curso asignado. También diseñaron actividades y trabajos prácticos mediante formularios de Google y algunos videos cortos explicativos de ciertos temas o conceptos a pedido de la docente co-formadora.

Lo que la pandemia nos dejó... Algunas reflexiones sobre la experiencia del desarrollo de la residencia en el contexto del ASPO.

¿Qué hubiera pasado si esta misma situación ocurría 20 años atrás? Seguramente hubiera sido muy complicado, por no decir imposible, el desarrollo de espacios de formación como el de la residencia. Podríamos imaginarnos una cursada del tipo de “educación a distancia” con envío de trabajos impresos (o incluso escritos a mano) en soporte papel, pero claramente nos hubiéramos enfrentado a muchas mayores dificultades y limitaciones que las que atravesamos durante 2020 y lo que va del 2021. Sin lugar a dudas, la ventaja de enfrentar la no presencialidad en la época actual es disponer de un mayor alcance de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en particular, de poder utilizarlas como nuevas tecnologías de enseñanza. La demanda por su incorporación en la enseñanza (como complemento o alternativa a las tradicionales tecnologías de la era previa a la digitalización) es algo que se venía reclamando con insistencia desde hace varios años, tanto desde las autoridades educativas (cuyo uso se prescribe en los diseños curriculares y se incluyeron en las ofertas de capacitación) como desde los propios estudiantes, cuya realidad es más permeable a su utilización dada su condición de “nativos digitales”.

Si bien es cierto que, como afirman varios autores (Coll, 2004; Sancho Gil, 2008; Dussel y Quevedo, 2010 y Litwin, 2016), las tecnologías de la enseñanza si bien no

determinan los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, los condicionan y producen efectos (positivos o negativos) sobre ellos. En el actual contexto, herramientas de comunicación que antes eran complementarias e incluso inexistentes en la modalidad presencial (correo electrónico, Whatsapp y plataformas como Moodle o Classroom) se convirtieron, por fuerza de las circunstancias de aislamiento, en la condición necesaria para sostener la continuidad pedagógica. Esto nos abre a su vez la posibilidad y el desafío de innovar en las propuestas de clase y, en particular, de redefinir o al menos de reflexionar sobre cómo llevar a cabo la formación docente a partir de ahora. Van entonces algunas reflexiones finales.

Consideramos que el espacio de formación docente pudo (y puede) sostenerse en un contexto de no presencialidad siempre y cuando ciertas condiciones materiales mínimas estén garantizadas. Es posible generar y sostener el “doble vínculo” (entre docentes de residencia y practicantes y de éstos con los estudiantes del curso asignado) aún sin compartir el tradicional espacio físico del aula. Podremos discutir después si ese vínculo es o no el mismo e incluso, si es mejor o peor que en condiciones de presencialidad, pero lo cierto es que el lazo con los estudiantes se pudo construir igual aún sin habernos visto “cara a cara” como en la presencialidad.

No obstante, parecería que lo presencial es irreemplazable. Aquello que se genera en el aula de clase presencial en términos de contacto, clima de trabajo, comunicación no verbal (y hasta el poder compartir un mate) aparece revalorizado y hasta inclusive, añorado. De alguna manera, la separación espacial y temporal del aula con respecto a otros lugares nos obliga (necesariamente) a ordenar y dar otro sentido al desarrollo de la clase. Ahora bien, la imposibilidad de habitar el aula y el edificio escolar, el lugar donde históricamente tuvo lugar la clase como dispositivo y entorno de enseñanza (Anijovich, 2019), nos puso ante el desafío de recrear una nueva estructura material dada por las aulas virtuales y sus recursos. Pero, además, como bien marcó Inés Dussel en una charla destinada a docentes del nivel superior⁴⁹, estamos frente a “una estructura material distinta que no estaba del todo organizada”, ya que “la vamos haciendo como podemos, cada uno con sus recursos”.

⁴⁹ DFDP a distancia. (6 de agosto de 2020). Inés Dussel [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=C24ecTmsj8w>.

Lo que queremos destacar es que como bien sugiere Dussel en la virtualidad también hay una estructura material donde coexisten una diversidad de entornos o canales: Facebook, videos en vivo (por ejemplo, por Instagram o en YouTube), Zoom, Meet, Google Drive, Dropbox, correo electrónico, Classroom, aulas virtuales del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFD). En este sentido, coincidimos también sobre la necesidad de profundizar el conocimiento de las herramientas que utilizamos, no solo por cuestiones técnicas, sino porque configuran la estructura material de nuestras prácticas de enseñanza y condicionan lo que podemos hacer, es decir, la estructura comunicativa. En efecto, utilizar mensajería instantánea, videoconferencia o el aula virtual habilita unas cosas e impide otras.

Los intentos por reproducir lo que sucede en la presencialidad en la situación de virtualización de emergencia rápidamente pusieron en evidencia que los tiempos de la enseñanza mediada por las tecnologías son más lentos que en la presencialidad. Abortada esta idea de seguir adelante en la virtualidad tratando de replicar lo que sucedía en el aula, surgió la necesidad de repensar nuestros planes de enseñanza. Es decir, hubo que reformular sobre la marcha, los contenidos, la metodología de las clases y los criterios e instrumentos de evaluación. Más que nunca se volvió necesaria la contención y el acompañamiento hacia los estudiantes para sostener la cursada en un contexto tan atípico y adverso. Esto se tradujo en adoptar cierto grado de flexibilidad y comprensión ante la participación en los encuentros sincrónicos, los plazos de entrega de las actividades y demás instancias formales de trabajo y evaluación en la cursada. Más aun teniendo en cuenta la reducida matrícula que tiene Residencia II que nos permitió realizar un seguimiento personalizado de cada estudiante. Como equipo docente, tuvimos que asumir que el contexto de no presencialidad no puede derivar en continuar con la materia “como si nada pasara” y, por el contrario, exige readaptar la práctica docente y el desarrollo de la materia a las particularidades del nuevo contexto. En tal sentido, nuestros residentes manifestaron al final del año que la experiencia de la residencia les resultó gratificante y enriquecedora, pese a no haber podido realizar las prácticas de manera presencial.

Los programas universitarios y diseños curriculares del nivel secundario suelen estar excesivamente cargados de contenidos. Esta sobrecarga de contenidos los volvió prácticamente inabordables sin una reformulación que incluyera la jerarquización de los

contenidos considerados prioritarios, en lo que algunas especialistas denominan “currículum minimalista” (Maggio, 2021). En este sentido, los residentes destacaron que se logró un nivel de exigencia “razonable y posible de sostener” en relación a otras experiencias en otro tipo de materias con mayor carga de contenidos teóricos. Al mismo tiempo, que se priorizaron aquellos contenidos irrenunciables para el logro de los objetivos planteados, hubo que adaptar las propuestas de clase al nuevo contexto de virtualización poniendo a disposición de los estudiantes diferentes modos de aproximación a los contenidos que deben aprender: clases escritas, pequeños videos, lectura de textos, audios, guías, entre otros. Por último, los instrumentos y criterios de evaluación también debieron reformularse tratando de incorporarlos al proceso de enseñanza. Por ejemplo, en el caso de la Residencia hubo que reemplazar la tradicional observación de clase que formaba parte del proceso integral de enseñanza en la presencialidad, puesto que la evaluación de la gestión de la clase realizada por los residentes y la posterior devolución del docente formaba parte esencial de dicho proceso y permitía observar el desempeño y progreso de los residentes de forma directa. En su lugar, debimos implementar mecanismos de autoevaluación, evaluación de los materiales didácticos diseñados por los estudiantes, evaluación de los guiones e iniciativas propuestas por los residentes, entre otros.

Como ya fuera mencionado, las tradicionales “prácticas” se reformularon en “tareas de asistencia a la docencia” durante los meses de agosto, septiembre y octubre. En el marco de una cursada presencial los estudiantes de la Residencia II en Economía tenían a cargo la planificación y gestión de ocho clases. En el 2020, ante la imposibilidad de seguir el mismo esquema, debieron incorporarse al plan de continuidad pedagógica del curso asignado realizando tareas de asistencia al docente co-formador. Dichas tareas incluían a priori, desde el diseño de una guía de estudios, la elaboración de un video explicativo, la selección y aporte de algún recurso didáctico, entre otras actividades. No obstante, con el correr de las clases, se fue abriendo el espacio para que los residentes planificaran y llevarán a cabo la gestión de algunas clases sincrónicas.

En suma, el contexto de ASPO y de no presencialidad de 2020 (y que continuamos transitando durante este año también) debe ser visto no sólo como un límite y un desafío para el desarrollo del modo tradicional de la enseñanza en general y en especial, de la formación docente. También debería ser considerado como una oportunidad y una

invitación para resignificar y replantearnos cómo pensamos y realizamos hasta ahora la enseñanza y el espacio de la práctica docente. En este sentido, lo que aparece como algo contingente debe convertirse en algo necesario. Y esto implica no sólo la incorporación plena de las TIC, sino también el modo en el que concebimos la práctica docente y las tareas de la residencia.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2019). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, (25), 1-24. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Sancho Gil, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Diari Oficial de la Generalitat*. http://webs.esbrina.eu/esbrina2013/docs/proj-tic/tic_a_tac.pdf.

DIARIOS DEL MOPE-FILOSOFÍA (abril 2020- 15 de abril 2021)⁵⁰

Sergio Andrade⁵¹, Amiel Gorosito ⁵², Verónica Lerda⁵³, María Dolores Santamarina⁵⁴ y

Moria Rivulgo⁵⁵

... No hay otra cosa que pueda definir un diario, no es el material autobiográfico, no es la confesión íntima, ni siquiera es el registro de la vida de la persona... lo define sencillamente que lo escrito se ordene por los días de la semana y los meses del año. Eso es todo... Uno puede escribir cualquier cosa, por ejemplo una progresión matemática o una lista de lavandería o el relato minucioso de una conversación... todo eso se puede escribir, pero será un diario sólo y exclusivamente si uno anota el día, el mes, el año, o alguna de esas tres maneras de orientarse en el torrente del tiempo ... Ya es un diario, no es un ensayo, no es una novela, pero puede incluir novelas y ensayos siempre que uno tenga la precaución de escribir antes la fecha...

Trabajé ...durante meses, decidido a publicar mis diarios ordenados en series temáticas, pero -siempre hay un pero al pensar- se perdería la sensación de caos y confusión que un diario registra, como ningún otro medio, porque al estar ordenado cronológicamente, por la fecha, se ve que una vida, cualquier vida, es una desordenada secuencia de pequeños acontecimientos que, mientras se viven, parecen estar en primer plano, pero luego al leerlos años después, adquieren su verdadera dimensión de acciones mínimas, casi invisibles, cuyo sentido justamente depende de la variedad y del desorden de la experiencia...La experiencia personal escrita en un diario está intervenida por la historia o la

⁵⁰ Registro de diario colectivo construido con los aportes de quienes firman el trabajo. El material textual, a modo de collage, recupera distintos intercambios, fundamentalmente a través del Aula Virtual del Área, noticias de diversas procedencias; meet y whatsapp; formas recurrentes de comunicación a mano en estos días contados. Por otra parte, el título de nuestro diario remite al alias de nuestra cátedra -MOPE-, sigla que nominó históricamente al Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, y sigue siendo el nombre que docentes y estudiantes usamos en el cotidiano.

⁵¹ Profesor Adjunto Área Filosofía, Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba: sergio.andrade@unc.edu.ar.

⁵² Profesor Adscripto Área Filosofía, Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba: amielgorosito@gmail.com.

⁵³ Profesora Adscripta Área Filosofía, Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba: lerdaver@gmail.com.

⁵⁴ Profesor Asistente Área Filosofía, Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba: santamarinadolores@gmail.com.

⁵⁵ Profesora Asistente Área Filosofía, Seminario Taller Práctica Docente y Residencia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba: moi.rivulgo@hotmail.com.

política o la economía... De manera que una serie se podría organizar a partir del cruce de la vida propia y las fuerzas ajenas, digamos externas...

Ricardo Piglia (2016)

Jueves 27 de febrero:

Reunión de cátedra en Ciudad Universitaria. Se habla de las actividades generales de docencia, investigación y extensión para el 2020. Se anuncia un curso para conformadorxs de 120 horas gratuito de mayo a octubre. Se planifica la primera clase para el 17 de marzo -de 18 a 20 horas-. Se propone también la selección y elaboración de materiales de lectura común para todas las áreas que integran la Cátedra.

Circula por las redes la publicación de Agamben *La invención de la epidemia* con fecha 26 de febrero.

Viernes 13 de marzo:

Las autoridades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) deciden posponer una semana el inicio de clases para que las facultades en ese lapso puedan preparar los sistemas y coordinar con docentes y estudiantes la migración de las actividades áulicas al ámbito virtual, mientras dure la emergencia sanitaria provocada por el coronavirus (Covid-19). (Redacción LAVOZ, 13 de marzo de 2020)

Lunes 16 de marzo:

Suspensión de clases presenciales: 14 días consecutivos. El presidente Alberto Fernández anuncia esta tarde en conferencia de prensa la suspensión del dictado de clases presenciales en las escuelas del país. (Telam, 16 de marzo de 2020)

Miércoles 18 de marzo:

El presidente Alberto Fernández anuncia un aislamiento social desde el 20 hasta el 31 de marzo para reforzar las acciones contra el coronavirus. En Argentina hay 128 casos confirmados y se contabilizan 3 muertes.

Miércoles 25 de marzo:

Correo con mayúscula sostenida. Asunto: Readecuación de las propuestas de enseñanza.

Gente. Reenvío. Lean por favor la resolución y los anexos, particularmente cuando se refiere a cátedras que requieren vínculos inter-institucionales, en lo relativo a evaluación. Sé que están preocupados por las dificultades que tendremos para garantizar ingreso, permanencia, prácticas intensivas. Tendremos que ir pensando alternativas entre todas y posiblemente diferenciadas por áreas. Vayamos compartiendo ideas. Cariños. Celia.

En el grupo de whatsapp de la Cátedra circulan memes “¿Qué dirían los filósofos en estos tiempos de coronavirus?”; “Protágoras: el virus es la medida de todas las cosas”; “Platón: Quédate en la Caverna” ... y así sucesivamente.

Jueves 26 de marzo:

Correo. Estimados: Como les anticipamos ayer les enviamos la ficha elaborada con los adjuntos sobre aportes socioantropológicos. Esperamos les agrade. Sugerimos incorporar el capítulo 4 de Guber, R. *La entrevista etnográfica*, en *La etnografía: Método, campo y reflexividad*.

Domingo 29 de marzo:

Sopa de Wuhan. Circula en las redes la compilación completa, con rápido sentido de oportunidad, de todas las publicaciones aparecidas sobre la pandemia de autores filósofos: Zizek, Badiou, Butler....

Martes 31 de marzo:

El calendario oficial señala feriado puente. Se suspende por el ASPO. Celia - en un intercambio con lxs adjuntxs- elabora una primera clase y la colgamos en el aula del área. Esta clase es acompañada con resoluciones de la Facultad, la Propuesta General /Programa Marco y Propuesta del Área. Se realiza una primera actividad de intercambio sobre estas propuestas.

Un decreto de necesidad y urgencia extiende el ASPO por 15 días más.

Jueves 2 de abril:

Primera reunión virtual del equipo de investigación a las 10:30 hs. Un adscripto sugiere utilizar meet en lugar de zoom por cuestiones de seguridad. Crea el enlace. Intercambiamos experiencias sobre la situación de las escuelas, las instituciones de formación docente y la universidad. Incertidumbre.

Ajustados a la propuesta aprobada por Secretaría de Ciencia y Técnica (en adelante SECyT), nos organizamos para comenzar a explorar la situación de los docentes noveles del área con datos poblacionales. Producimos una encuesta en línea y distribuimos tareas para su implementación.

Martes 6 de abril:

Colgamos la primera clase asincrónica del área, con dos consignas de presentación. Habilitamos un foro con la pregunta “¿Con qué “tipo” de alumno te imaginas transitando tus prácticas?” y un mural interactivo para colgar la foto de un libro de la propia biblioteca que utilizarían para una clase en Escuela secundaria.

Una vez que nos vimos en la obligación de medios remotos para el encuentro con los estudiantes tuvimos que replantear alternativas que nos permitieran abordar los ejes de trabajo que históricamente sostenemos (la discusión sobre las relaciones entre filosofía y enseñanza; la problemática de las subjetividades en entornos educativos, la problematización de la enseñanza como cuestión filosófica).

Nuestro espacio curricular asume formato de Seminario y de Taller. En las instancias de Seminario, se pone en discusión la enseñanza de la Filosofía como un problema teórico-filosófico y se problematiza la cuestión metodológica. En los momentos de Taller se insiste en la producción de los sujetos que están formándose para la docencia y comprende momentos de “hacer creativo”, de ejercicios reflexivos, de escritura y reescritura.

Pensar la formación desde la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 1997) -ese es nuestro encuadre- coloca a la Cátedra en el desafío de pensar “nuevos y variados dispositivos que complejizan el proceso de observar, de leer y escribir” (Bombini y Labeur, 2014) Este encuadre nos lleva a revisar en el caso de la escritura los géneros y a desplazarnos de aquellos más frecuentes en los procesos de alfabetización académica como son el género monográfico, -aséptico y despersonalizado-, hacia otros de mayor exposición y compromiso como los relatos autobiográficos y el ensayo.

En el Seminario-Taller priorizamos ejercicios de escritura en primera persona en cuanto calan la subjetividad, “contribuyen en términos de construcción identitaria en un proceso de aproximación paulatina a su nuevo rol profesional” (Bombini y Labeur, 2013). La voz en primera persona “da cuenta de tomas de decisiones, muestra dudas y vacilaciones, explícita contradicciones, argumenta sus modos de resolver los avatares de la práctica...vuelve sobre el propio proceso de manera crítica y transformadora” (Bombini y Labeur, 2013)”.

Martes 14 de abril:

Utilizamos el aula virtual para devolver algunas apreciaciones sobre la actividad de retratar la biblioteca, introduciendo una problematización de la lectura en una clase de filosofía.

“Como señala Isabel Gonzalez Briz (2017) es común que los profesores de Filosofía otorguemos mucha importancia a la selección de los textos a la hora de planificar un curso y que tengamos cierta ilusión de que la filosofía está en los textos. Ahora bien, ¿Sólo está ahí o podría estar en otro lado? La selección de los textos nos retrotrae a discusiones disciplinares conocidas: ¿Existen textos filosóficos?, ¿O maneras filosóficas de leer un texto? (Lyotard, 1987) Si hubiera textos filosóficos, ¿Qué aspectos o características específicas tienen? ¿El objeto? ¿El estilo? Los vuelve filosóficos, ¿la institución universitaria?; ¿el catálogo de la biblioteca? (Derrida, 1983) ¿Qué le gustaría leer al otro/a? ¿El texto lo/a afectará, lo/a interpelará? Las palabras ¿son legibles para ese/a lector/a? La dificultad que presenta el texto a ese/a lector/a: ¿Lo alentará o desalentará enseguida? ¿Necesitará un andamiaje? ¿Tolerará leer sin comprender la "totalidad"?”

Martes 21 de abril:

Invitamos a los alumnos a un meet. Cada uno debe proponer una afirmación que pudiera constituirse en una anticipación de sentido para el ensayo que deben producir sobre Filosofía y enseñanza. Se sugieren textos en diversos soportes -pdf, podcast- de autores/referentes dentro del campo: Cerletti, Kohan, Berisso.

En la Escuela de Filosofía de la FFyH UNC, existe la idea irrefutable de que la filosofía es importante en sí misma. En este Taller el mensaje implicado en cada una de las clases, de las consignas, de la bibliografía, es también un reclamo, un recordatorio: quien

haga una afirmación tiene la carga de la prueba. No es el taller de prácticas y residencias el que tiene que demostrar por qué no es tan claro que la filosofía sea importante en sí misma, sino que, nosotrxs tenemos la carga de la prueba. (Moirá, estudiante en 2020, adscripta en 2021)

Martes 28 de abril:

Hacemos una puesta en común de las producciones escritas por lxs estudiantxs sobre la Filosofía y su enseñanza. Los ensayos se comparten previamente para su lectura. Como todos los años, nos encontramos con producciones muy diversas que denotan enfoques y miradas variadas. No obstante, nos parece importante señalar algunas recurrencias:

En muchos escritos aparece una mirada algo idealizada de la Filosofía, aún desde distintas perspectivas. Es decir, la Filosofía se cita como un saber desligado de sus condiciones históricas, políticas de constitución, sin problematizar el discurso filosófico a través del cual circula/se ejerce poder o como disciplina regulada por expertos e instituciones. En la mayoría de los casos los desarrollos más fuertes de los textos se centran en los sentidos de la Filosofía y la educación -en términos generales- pero aún no se avanza en la interrogación sobre su enseñanza. En algunos trabajos se expresa una expectativa de la Didáctica como un saber instrumental -un vademecum de recetas- y no como problema ético que involucra la pregunta acerca de qué pasa con el otro cuando elijo determinadas formas para enseñar.

Martes 5 de mayo:

Abordamos el segundo eje del Seminario que se ocupa de la aproximación institucional, desde la recuperación de aportes de la perspectiva socioantropológica en investigación desde enfoques etnográficos. En esta oportunidad, proponemos un ejercicio de observación en el espacio íntimo -doméstico- donde nos ha encontrado el ASPO en reemplazo de la actividad que realizamos otros años de observación dentro del ámbito universitario -aulas, patios, bar, etc.

A continuación vamos a proponer algo difícil para lxs filósofxs: Dejar por el momento pendiente -una suerte de epojé-, entre paréntesis, aquellas aseveraciones o dudas que tengamos con respecto a la experiencia -aún más, las mismas nociones de

experiencia que se nos cruzan por la mente en este momento- y jugar con aquél sentido tal vez más usado -y más dañado por la contaminación- que proponen las pantallas: la vista.

Jueves 14 de mayo:

En cualquier otro año, ya estaríamos próximos a ingresar a las instituciones. En reuniones de adjuntxs realizamos consultas a docentes y directivxs de Instituciones Asociadas; todxs coinciden en sus urgencias -establecer encuentros con sus propixsestudiantxs no vinculados- y evalúan poco viable recibir este año, residentes bajo la modalidad de educación remota.

Alberto Fernandez extiende otros 15 días la cuarentena con una presentación ppt -magistral- desde la Quinta de Olivos.

Martes 19 de mayo:

Publicamos una nueva clase. Invitamos a realizar un viaje virtual a una escuela provincial partiendo de la propia casa, asistidxs por google map, por voces grabadas de docentes, por imágenes escolares de años anteriores. Nuevamente instamos a escribir, esta vez sobre las escuelas: ¿A qué sabe tu IPEM?

Las metodologías cualitativas nos invitan a mirar y a mirarnos, a escuchar a los demás y a conversar. Invitan a un ejercicio visual y auditivo que se conjuga con los otros sentidos de “mayor proximidad” -el olfato, el gusto, el tacto-, poco desarrollados en la práctica científica tradicional. El virus del COVID-19 nos afecta curiosamente el gusto y el olfato y las medidas preventivas nos obligan a la distancia.

En años anteriores, esta clase coincidía con la inserción de lxs cursantes en las escuelas de Residencia y con los primeros saboreos a las instituciones y a sus actores. El aislamiento obligatorio, nos coloca en un contrasentido: aproximarnos a la distancia.

Las descripciones logran densidad pese a las limitaciones impuestas por la virtualidad. Algunos residentes completan la información haciendo uso de otros documentos en red. A la pregunta retórica que disparó la clase: ¿A qué sabe tu IPEM?, responden: “Sabe a PAICOR” (Maxi); a “ayuda, cuidado” (Tamara); “Sabe familiar (me recuerda a mi pueblo)”; “a borde, a límite difuso”; “grupo humano trabajando con otro

grupo humano”; “donde lo formal se fusiona con lo comunitario” (Pedro); sabe a “derecho conquistado por los vecinos” (Julieta); “sabe barroco, abigarrado” (Augusto).

Domingo 24 de mayo:

Se flexibiliza la cuarentena en algunas provincias del país: San Luis y San Juan.

Martes 2 de junio:

Reunión de Área. Discutimos la propuesta para concluir el semestre. Proponemos actividades más cortas con opción grupal para las clases que quedan -faltan temas a desarrollar y queda poco tiempo-. Al interior del área, imaginamos la posibilidad de suspender la práctica en 2020 y ofrecer la oportunidad en el primer semestre 2021. Publicamos una nueva clase asincrónica en el aula virtual. Tema: Curriculum. Invitamos a lxs estudiantes a leer críticamente los Diseños Provinciales para el área de filosofía a partir de diversos encuadres teóricos: Bourdieu, Edwards, Goodson, Connell. Lxs adscriptxs aportan generosamente sus propuestas escolares para ser analizadas también. En el Área todxs trabajamos en el Sistema Educativo provincial -no sólo en la Cátedra de la UNC-; simultáneamente ponemos a prueba nuevas estrategias de enseñanza de la filosofía en la virtualidad y nos planteamos nuevos interrogantes.

“Durante todo este año, evité dar clases a través de meet ya que veía limitada la posibilidad de producir un diálogo con mis estudiantes y nada me interesa menos que pensar la enseñanza de la filosofía como un monólogo. Entre las herramientas que hallé fue las que habilitó la cuarentena misma entre adolescentes (tiktoks, aula virtual, videos, memes,etc). Siempre intento pensar cómo puedo usar aquellos elementos propios de la cultura juvenil para que sean ocasión de pensamiento filosófico. La videollamada implica que entre el docente y el alumnx media una pantalla, pero una pantalla que puede estar apagada. Hay profesores que piden prender la cámara, yo lo dejo a elección porque eso invita a abrir la puerta a algo que es del orden del ámbito privado y creo que dependerá de cada unx habilitar y mostrar esa parcela de privacidad que aparece frente a la webcam. Lo que me gustaría pensar es cómo poder enseñar filosofía sin las caras, sin los gestos, sin el ida y vuelta propio de la dinámica áulica. Se trata de repensar las maneras del filosofar y la integración de las nuevas tecnologías. Un ejercicio (y una demanda) de creatividad. Otras formas de dialogar” (Amiel Gorosito, Prof. Adscripto).

Jueves 4 de junio:

Se anuncia el fin de la cuarentena en 18 distritos. No toca a Córdoba.

Viernes 5 de junio:

La UNC resuelve autorizar los exámenes virtuales.

Martes 9 de junio:

Publicamos una nueva clase asincrónica sobre Planificación a cargo de Celia Salit. A continuación, tematizamos la Construcción Metodológica desde una lectura situada en la enseñanza de la Filosofía. Con esfuerzo, realizamos una nueva “traducción” de los encuentros presenciales al formato virtual. En esta clase introducimos la dinámica de una mesa de libros -ahora digitales-.

Una de las características de la propuesta es la heterogeneidad: textos canónicos, de divulgación, literarios, no reconocidos por la academia, que tematizan la sexualidad, las culturas originarias, entre otras cuestiones. Hasta se encuentra el artículo que aborda el contenido de la clase que, por azar, puede ser elegido para su lectura. Todos los libros reunidos bajo una misma consigna: ¿Qué contenido filosófico podría abordarse si el texto escogido fuera el recurso para su enseñanza?

Martes 16 de junio:

Publicamos la última clase asincrónica del semestre sobre el análisis didáctico: segmentos, supuestos, decisiones macro y micro. Se propone como actividad un metaanálisis de la clase virtual anterior.

Jueves 21 de junio:

A la espera del pico.

“Sólo vamos a saber que hubo pico cuando haya pasado. Nos vamos a enterar en los días siguientes, cuando los números de contagios comiencen a bajar. Es muy complejo advertir cuándo, efectivamente, se llega a ese punto máximo.” (Esteban Pablo, Página 12, 21 de junio de 2020).

Perdemos la esperanza de volver a la presencialidad en lo inmediato. Seguimos imaginando alternativas para el segundo semestre. Se suspenden los encuentros

académicos -jornadas, simposios, etc.- en todo el país; algunos proponen eventos virtuales con fecha incierta. Llegan a nuestros correos múltiples invitaciones a publicar sobre la experiencia de enseñanza en tiempos de pandemia.

Martes 23 de junio:

Subimos al aula virtual la consigna final del semestre:

Elaborar una Propuesta de Enseñanza hipotética para dos clases (La Propuesta será hipotética porque por el momento no contamos con la posibilidad de un trabajo en territorio). La propuesta puede ser realizada de a dos compañerxs. Para su elaboración podrán elegir cualquier unidad temática o eje del diseño curricular de la Escuela Secundaria y situarla en algún IPEM de los visitados en la clase 6; debe incluir fundamentación, objetivos-propósitos, contenidos, construcción metodológica y evaluación.

Nos distribuimos lxs residentes entre lxs tres tutores y comenzamos un seguimiento particularizado sobre este trabajo de planificación. Nos encontramos periódicamente con ellxs vía whatsapp. Sólo dos pares de estudiantes trabajan conjuntamente, el resto decide realizar la actividad en forma individual.

Lunes 29 de junio:

El consejo universitario resuelve continuar con las medidas preventivas.

Martes 7 de julio:

Meet de investigación y meet de Cátedra.

Con las múltiples invitaciones recibidas a escribir sobre la “Educación en tiempos de pandemia”, el equipo de investigación se abre a nuevos interrogantes: ¿Cómo referenciar la pandemia en el marco de nuestra investigación? ¿Quiénes son noveles en el marco de este acontecimiento y de la suspensión de la presencialidad? Acordamos en el área la necesidad de recoger nuestras propias experiencias dentro del sistema y de analizarlas desde un marco teórico común, la propuesta de Cerletti - Badiou.

En cuanto a docencia comenzamos a reconocer las dificultades en todas las áreas. Acordamos implementar en el segundo semestre un plan alternativo para una acreditación sin residencia.

Viernes 10 de julio:

Última reunión de investigación del área filosofía de esta etapa. Nos llevamos el compromiso de múltiples tareas de lectura y escritura acerca de la enseñanza de la filosofía en tiempos de COVID para nuestras vacaciones de invierno. Al mismo tiempo nos sentimos algo contrariadxs: dar cuenta del presente nos distrae del objetivo inicial y demora las actividades que nos propusimos a comienzo de año.

Martes 28 de julio:

Luego del receso de invierno, re-comenzamos las tutorías.

“En el cursado de este seminario, las clases sincrónicas no eran una opción viable por dos principales razones: éramos muchxs alumnxs y, no todxs tenían acceso a internet, computadora, tablet, celular, etc. A este problema que, en principio, se pudo sortear, se sumó otro un poco más sutil: cada escuela de la facultad tiene su propio idioma, su propio dialecto, sus propias palabras cliché. Así, las palabras y el significado de los conceptos son en sí mismos problemas filosóficos y la precisión conceptual que en cada escuela se exige es funcional a las problemáticas que trabajan. Las consignas estaban bien escritas, eran claras, podían ser leídas y comprendidas por cualquier estudiante; sin embargo, el mensaje que está más allá de la literalidad de las palabras, es decir, lo que se está pidiendo estaba vedado. Cuando comenzaron las tutorías, las video-llamadas personales comenzaron a ser el medio para vehicular la comunicación humana de manera completa. Ahora los gestos, el tono de voz y las palabras estaban ocurriendo de manera simultánea. Mi aprendizaje fue posible porque fue cooperativo. Los trabajos grupales, las video llamadas, etc. me allanaron el camino, me introdujeron en discusiones con mis compañerxs y profesores/as sumamente ricas que fueron un gran aporte para la comprensión de los mensajes implicados en este nuevo telar”. (Maira Rivulgo, estudiante 2020, adscripta 2021)

Nueva reunión de investigación para alistar un trabajo compartido con Ciencias de la Educación. Intercambiamos.

Martes 25 de agosto:

Tomamos coloquios de julio.

En función del acuerdo de Cátedra de dar lugar a una acreditación diferente en este 2020, lxs docentes a cargo del área de filosofía decidimos proponer a lxs estudiantes repensar la planificación de fines del primer semestre orientando la propuesta a entornos virtuales. Nos comprometimos a ofrecer clases extraordinarias asincrónicas para reorientar el trabajo.

Viernes 31 de julio:

El presidente Alberto Fernández anuncia la extensión de la cuarentena hasta el 16 de agosto. El Gobierno mantiene medidas estrictas en el AMBA (La Nación, 31 de julio de 2020).

Martes 1 de septiembre:

Realizamos un meet con lxs estudiantes planteando un nuevo programa de trabajo para quienes tuvieran interés en completar sus estudios a fin de año.

Martes 15 de septiembre:

Publicamos una clase especial asincrónica sobre la enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia, con aportes teóricos y abordajes singulares de la problemática. Utilizamos el material -audios, entrevistas, etc.- que recopilamos como equipo de investigación en los últimos dos meses. Linkeamos la producción audiovisual del adscripto-youtuber “Enseñar filosofía en tiempos de pandemia”⁵⁶.

Martes 19 de septiembre:

Publicamos una segunda clase extraordinaria sobre la Didáctica Específica de la filosofía, recuperando propuestas de enseñanza del equipo del área en una apuesta al juego cortazariano de la rayuela que puso en práctica una adscriptx.

Podemos subrayar que su propuesta de enseñanza asume aquello que la Cátedra sostiene respecto a las construcciones didácticas, que reconstruyen las formulaciones normativas, las prescripciones curriculares, junto a las construcciones metodológicas que

⁵⁶A modo de ejemplo, citamos al Profesor Adscripte: Amiel Gorosito. 20 de agosto de 2020. *Enseñar en Cuarentena, ¿beneficio o perjuicio?* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=oaUJJfDvSOU&t=229s&ab_channel=AmielGorosito

reúnen no sólo estrategias o definiciones metodológicas sino decisiones o definiciones teóricas, epistemológicas, éticas, estéticas, en elaboraciones singulares de lxs docentes, en tiempos y espacios particulares.

Hay una tendencia en discursos y prácticas tanto de docentes como de estudiantes a leer la(s) clase(s) como recetas, meros procedimientos para transmitir contenidos -sean contenidos “conceptuales” o procedimentales-. Determinismo de las prescripciones curriculares y las definiciones institucionales que lxs docentes terminan asumiendo y reproduciendo, sin precaverse de las alternativas disruptivas que pueden habilitarse en espacios y tiempos específicos, y con esos dispositivos.

Se puede argüir que uno de los encuentros posibles para establecer relaciones fructíferas entre Filosofía y Literatura sea articular, corporeizar, imaginar, la posibilidad de saltar sobre las realidades vividas, conjeturar, pensar otros posibles y afilar las preguntas acerca del mundo (apenas) aceptado y con/movible.

Martes 6 de octubre:

Se publica la tercera clase extraordinaria asincrónica sobre el problema de evaluar en filosofía, a partir del relato de experiencias del equipo de área y aportes teóricos específicos –Giuliano (2019-2020)-.

Acompañamos la clase con la consigna de trabajo -reemplazo de las prácticas presenciales:-

- Volver a pensar lo planificado en julio teniendo en cuenta las recomendaciones de las clases 10/11 y las devoluciones recibidas.
- Re-elaborar la propuesta sólo para entornos virtuales. Diseñar una clase asincrónica y otra sincrónica y ordenarlas según la propia construcción metodológica.
- Desarrollar la clase asincrónica por escrito tal como la presentaría a lxs alumnxs, con todas sus actividades y recursos.
- Diseñar la clase sincrónica para un encuentro de una hora de duración, presentar la secuencia didáctica indicando los segmentos, recursos y actividades previstas.- Incorporar en una de las dos clases algún recurso didáctico de elaboración propia. Este recurso puede ser audiovisual -video, mapa conceptual interactivo (cfgenially, prezi, photostage, ppt, etc.), texto u otros (un juego, por ejemplo) de su autoría. La introducción del recurso deberá estar justificada.

Martes 20 de octubre:

Primer encuentro: “Ateneo de enseñanza de la Filosofía”, por meet. Instancia de puesta en común, análisis e intercambio entre estudiantes, profesores del área rentados y adscriptxs.

En un primer momento, cada residente comenta la escuela en la que decidió inscribir su propuesta y luego realiza una presentación de ésta. En un segundo momento, se habilita el intercambio. Las producciones que se presentaron fueron muy variadas tanto en el campo disciplinar filosófico como en el campo didáctico” (Verónica Lerda, adscripta).

Jueves 22 de octubre:

Segundo encuentro meet del Ateneo

“Dado que implicaba una simulación, entiendo que se pusieron en juego recursos didácticos que en una práctica áulica “real” se encuentran limitados por las condiciones materiales, estudiantiles e institucionales. Se podría presuponer que el hecho de “imaginar” a les estudiantes y a la institución permitió indagar otras estrategias didácticas que no hubieran surgido en años anteriores en la presencialidad. Las propuestas de los residentes fueron interesantes en cuanto a recursos tecnológicos -diversas plataformas, programas y material audiovisual-. Pude descubrir recursos que ignoraba o que no los había considerado como válidos para mis clases virtuales. Además, también hubo propuestas de residentes sobre temáticas filosóficas que no suelen ser comunes durante la práctica presencial -quizás porque lxs residentes deben elegir dar una unidad dentro de los programas de Filosofía que hacemos lxs docentes. Asimismo, pude notar que la carencia del estar “cara a cara” con lxs estudiantes implicó que no siempre se tenga en cuenta la “resistencia” de xl otrx -estudiante- y de los imprevistos e interrupciones no planificadas que siempre están presentes en toda práctica docente. En este sentido, recuerdo algunas propuestas que si bien estaban muy bien armadas -en términos filosóficos- proponían dinámicas muy difíciles de llevar a cabo en las aulas (por lo menos en la virtualidad): Lectura de textos extensos para estudiantes que tienen que leer por el celu -o en el mejor de los casos en la compu-, temáticas de abordaje polémico para desarrollar en las clases virtuales sincrónicas que suelen ser cortas, etc. Además había algunas cuestiones tensionantes: las propuestas en algunos casos requerían de la

utilización de datos móviles, descargar archivos o apps siendo que la mayoría de lxs residentes habían posicionado su propuesta en escuelas públicas de carácter urbano-marginal. Ello implica que la gran mayoría de lxs hipotétiquxs alumnxs no tendrían la posibilidad de contar con un dispositivo propio y con datos. Esta dimensión no fue considerada con la importancia que tiene cuando hablamos de educación virtual.” (Verónica Lerda, adscripta)

Martes 27 de octubre:

Tercer encuentro meet - Ateneo de la enseñanza de la filosofía.

“...A título mucho más personal considero que la experiencia del ateneo para debatir sobre propuestas virtuales de enseñanza de la Filosofía fue enriquecedora porque pude acercarme a ideas que no había pensado como docente. Había cierta “frescura” en las propuestas de lxs residentes que me permitió renovar ideas y energías en un fin de año complejo y sufrido para quienes estamos en la educación.” (Verónica Lerda, Profesora Adscripta).

Martes 3 de noviembre:

Publicación de la clase de cierre Interárea de Celia Salit y consignas de trabajo final.

Lunes 9 de noviembre:

Comienza la esperanza de la vacunación.

Viernes 11 de diciembre:

Reunión final de Cátedra. Espacio de puesta en común de un año complejo.

Lunes 14 de diciembre:

Coloquios finales. En las defensas de los trabajos surgen nuevos cuestionamientos y puntos para seguir revisando los vínculos entre filosofía y enseñanza que se sostuvieron como problemáticos en todo el recorrido del año.

Jueves 17 de diciembre:

Bibliografía

- Andrade, S. (2012). Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica. *Páginas*, 11 (7), 109-124. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15091/15021>.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Revista Enunciación*, 18 (1), 19-29. <https://doi.org/10.14483/22486798.5715>.
- Cerletti, A. (2020). *Ensayos para una Didáctica Filosófica*. Núcleo de Estudios de Filosofías e Infâncias; Rio de Janeiro: NEFI/UERJ.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en educación*. Del Estante editorial.
- Derrida, J. (1992). *La filosofía como institución*. Ed. Granica.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Ed. Paidós.
- Esteban, Pablo. (21 de junio de 2020). Coronavirus: “Se está trabajando muchísimo y muy bien”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/273576-coronavirus-se-esta-trabajando-muchisimo-y-muy-bien>.
- Giuliano, F. (2020). Razón evaluadora/razón punitiva. *Revista Humanidades*, 10 (1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-39342020000100122&script=sci_arttext.
- Guiliano, F. (2019) Desnudar la razón evaluadora: elementos para un combate filosófico-educativo. En línea <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/8930>, consultado en septiembre 2020.
- González Briz, I. (2015). Textos filosóficos: ¿el ejercicio del filosofar en clase puede encontrar su fuente en el saber filosófico institucionalizado en los textos? En Cerletti, A. y Couló, A. *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Noveduc.
- Lyotard, J.F. (1984). *Memorial a propósito de un curso filosófico, en La postmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.

⁵⁷ El diario, sin intenciones nuestras, continúa. Podríamos intentar una síntesis, una recuperación de los aspectos más significativos de la experiencia transcrita en estas páginas. Sin embargo, no suele ser tarea de un diario. Podemos seguir fechando: jueves 15 de Abril 2021.

Lyotard, J.F. (1994). *¿Por qué filosofar?* Altaya.

Piglia, R. (2016). *Los diarios de Emilio Renzi, Los años felices*. Ed. Anagrama.

Redacción LAVOZ. (13 de marzo de 2020). Por el coronavirus, la Universidad Nacional de Córdoba postergó una semana el inicio de clases. *La Voz del Interior*.
<https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/por-coronavirus-universidad-nacional-de-cordoba-postergo-una-semana-inicio-de-clases/>

Telam. 16 de marzo de 2020. El Gobierno decidió suspender las clases 14 días para evitar el avance del coronavirus. [telam.com.ar/notas/202003/441150-fernandez-medidas-drasticas.html](https://www.telam.com.ar/notas/202003/441150-fernandez-medidas-drasticas.html)

COMENTARIOS: RESONANCIAS DE LAS EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN FILOSOFÍA Y ECONOMÍA

Patricia Gabbarini

Buenas tardes a todos y a todas. Voy a presentar dos ponencias elaboradas desde campos de conocimientos diferentes.

Uno de los textos aborda las reflexiones en la enseñanza de la Economía, los autores son Pablo Barneix y Pablo Sisti de la UNGS, profesores en la cátedra Residencia 2 del Profesorado de Educación Superior en Economía. Su trabajo se titula (y el título también dice mucho): "Aportes y reflexiones sobre la formación de economía en cuarentena".

La otra ponencia nos llega desde el campo de la enseñanza de la Filosofía, es de nuestros colegas de la Universidad de Córdoba, de la cátedra Seminario- Taller Práctica Docente y Residencia: Sergio Andrade, Dolores Santamarina, Daniel Gorosito, Verónica Lerda y Moira Rivulgo. El texto en su formato también es muy diferente: es un diario. Y el título me sorprendió cuando lo leí porque decía: "Diarios del MOPE Filosofía. Abril 2020 - abril 2021". Entonces yo pensé: "acá, ¿con qué me encuentro?"

Lo que voy a convidar con ustedes son las resonancias que estos dos textos, con una forma de escritura muy diferente, desde campos disciplinares diferentes, tienen de común en cuanto a la preocupación por la residencia como proceso formativo en el contexto de emergencia educativa en el que nos tocó vivir a todos y que nos sigue atravesando. Me parece importante detenernos en este aspecto no menor, pues, elegir un modo de escritura es también elegir el modo en que ese contenido se transforma en la forma de escritura que elegimos para acercar a otros: ¿Qué modos de relación con los lectores se habilita, qué relaciones con el saber se inauguran en cada caso?

En el primer texto, yo sentí que me tomaban de la mano y me iban guiando por todo el recorrido descriptivo que los autores han realizado en su proceso de volver a pensar y redefinir su propuesta de enseñanza formativa para la Residencia 2. Y, allí, ellos eligen un modo de relato descriptivo que, a mí como lectora, me va ayudando a imaginar esos escenarios, las tensiones que tuvieron que atravesar. En su relato hay algunas preguntas, que son las que nos han compartido, y yo agregaría otras. Por ejemplo, ellos describen brevemente el contexto a inicios del 2020, en marzo cuando se nos viene la

cuarentena, y dicen: "Y ahora, ¿cómo seguimos?" Cuando uno ya tiene tantos años en la Cátedra, tantos saberes y experiencias, este cimbrón que implicó pensar las residencias en un contexto no presencial y sin saber qué va a pasar mañana, nos hacía pensar ¿ahora cómo seguimos? Y en ese avance ellos van contando las incertidumbres que enfrentan en la inmediatez del día a día.

En ese marco, se detienen a analizar brevemente el debate que se presentó entre colegas, (a nosotros también en Córdoba se nos presentó) respecto a si sostenían las prácticas "sin prácticas en presencialidad", frente a la postura de otros grupos de profesores que argumentaban que esa opción era imposible e inimaginable. Los autores expresan los fundamentos y los criterios por los cuales proponen pensarnos como sujetos educadores organizados en un colectivo en defensa de los derechos de los estudiantes, y en esa línea, han sostenido la definición de hacer las prácticas y recrearlas en la no presencialidad.

A partir de allí abren nuevas preguntas donde empiezan a contar, a relatar de manera minuciosa, cómo van desarrollando la readecuación de su propuesta. Son preguntas potentes para volver a retomar hoy, porque estamos en una situación también bastante perpleja, como decía Gustavo Ruggiero al inicio. ¿Cuál sería la forma que adoptaría la práctica docente no presencial? ¿Cuál sería la labor del docente co-formador en este nuevo contexto? ¿Cómo se transformarían nuestras propias prácticas como formadores de formadores? Y fíjense que lo iban poniendo en potencial, porque todavía no estaban inmersos en esa práctica de poner el cuerpo en la virtualidad. A esas preguntas yo también les agregaría, porque me atravesaron después de un año, ¿cómo este contexto ha atravesado los propios procesos formativos de los residentes? ¿Qué nuevos aprendizajes, o qué nuevos saberes y disposiciones se fueron cultivando en nuestros residentes, en esta propuesta que tuvimos que recrear todos? Y en cuanto a los estudiantes de las instituciones, que particularmente esta cátedra sí pudo realizar, como decía Alicia Loforte antes, las prácticas en las escuelas secundarias, ¿Qué pasó con esos estudiantes secundarios a partir de su intervención con los residentes acompañando a los co-formadores?

Los autores nos cuentan que tuvieron pocos residentes, sólo dos parejas pedagógicas para orientar y que, frente a la situación de pandemia, por primera vez en el trayecto de su formación recurren a una institución de gestión privada para hacer las

prácticas; la otra pareja pedagógica ingresa a una institución pública, como era usual en la Cátedra. Esta opción la sostienen en la necesidad de atender los modos en que los co-formadores están afectados por la pandemia, y se ven limitados a acompañar en el proceso formativo como habitualmente lo hacían.

Luego van desarrollando toda su argumentación acerca de cómo sostuvieron las decisiones de la propuesta readecuada y las micro decisiones implementadas en la inmediatez; cómo recrearon sus clases con formatos didácticos diversos y soportes comunicacionales también diversos en la virtualidad; haciendo encuentros sincrónicos y asincrónicos; utilizando las plataformas que estaban en funcionamiento en las escuelas, como Classroom y Zoom. Asimismo, reflexionan hacer

ca de las tensiones generadas en los practicantes, en los residentes, dado que tuvieron que adecuar su propuesta a la secuencia y a la organización, bastante rigurosa y poco flexible prevista por las instituciones secundarias para organizar a los estudiantes en una semana virtual con encuentros sincrónicos y otra semana con actividades asincrónicas en plataforma. Entonces, los autores desarrollan cómo fueron acompañando todo ese proceso desde sus prácticas tutoriales.

Hacia el final expresan cómo se fueron resolviendo estas cuestiones y relatan las experiencias de prácticas de los residentes, interviniendo en el acompañamiento y en la asistencia al docente co-formador, porque hubo acuerdos acerca de que el practicante asistiría al co-formador en todo lo que implicaba el acompañamiento de la continuidad y el seguimiento pedagógico de los estudiantes. Por último, plantean un cierre con algunas reflexiones que yo invitaría a los autores a retomarlas hoy, después de un año y, a partir de lo que hoy hemos escuchado en este encuentro, considerar qué nuevas reflexiones se abren.

La ponencia de mis compañeros del MOPE Filosofía, como les decía, es un texto muy diferente al anterior, por la opción que ellos concretaron, en cuanto a la escritura de un diario. Debo decir que se tornó como una bitácora que me atravesó a mí misma, por lo que significó volver a leer, día a día en el año 2020 lo que nos iba ocurriendo. La verdad fue muy impactante, en tanto uno lo vivió desde dentro. Se constituye en una bitácora de la pandemia en la situación de Córdoba y cómo la vivimos nosotros. Los autores inician el texto con un epígrafe de Ricardo Piglia, donde se presenta qué debemos entender por un diario. Confieso que yo lo leí superficialmente y pasé rápidamente al texto, porque quería

ver qué había allí, con ese título tan sugerente como abierto. Y a la mitad de mi lectura por el texto, necesité volver al epígrafe, porque, en el inicio aparecen durante todo el mes de marzo las noticias de los diarios sobre la pandemia, y yo decía ¿y cuándo viene el MOPE? entonces me fui de nuevo al epígrafe y dije: “ah, acá está”. Ricardo Piglia dice: lo que define un diario es que lo escrito se ordene día por día, semana por semana, meses y meses del año. En ese torrente de tiempo, en cada día se puede abrir una lista de supermercado, un recuerdo, un ensayo, una novela, una reflexión. Entonces ahí me volví serenamente al texto, con esa anticipación de sentido, y, empecé a encontrar, ya más adelante, en el mes de abril, cómo mis compañeros, Dolores, Sergio, Moira, Amiel y Verónica, van desentrañando día a día las clases sincrónicas o asincrónicas y lo que iban subiendo en la plataforma, para mostrar cómo resolvieron la propuesta metodológica del MOPE de Filosofía, en estos días, en este diario. O sea, cada día se abría a una reflexión, a un relato, o a un ensayo, que, en sí mismo, puede ser un texto que abre a otros textos.

Hay una clase muy impactante que pienso puede aunar las dos ponencias: es aquella en la que se les pide a los estudiantes que elaboren una primera afirmación anticipatoria de lo que sería y va a ser un ensayo sobre la enseñanza de la Filosofía. En el plenario realizado en encuentro sincrónico, luego de unos días de trabajo en la plataforma, donde los alumnos van subiendo sus producciones, algunas de ellas evidencian una fuerte permanencia de una mirada muy canónica del campo de la Filosofía y del campo de la enseñanza desde una Didáctica técnica, esto llama la atención por tratarse de estudiantes en 5to año de la carrera. Entonces, yo me pregunto: ¿Cómo hicieron en este momento tan difícil, mediados por la tecnología, para desandar esa mirada canónica (que todos tenemos internalizada de manera muy academicista desde el campo de conocimiento), pero, a la vez, para tensionarlo como objeto de enseñanza, en un momento de pandemia? Y también me lo preguntaba para el campo de la Economía: Cómo, en este momento, en donde los discursos neoliberales se vuelven a instalar fuertemente y se solapan en palabras estelares, volver a posicionar esa pregunta y desandar esos cánones que están en los campos de conocimiento, y, a su vez, cómo eso nos demanda, y nos reclama pensar otros modos de elaborar una propuesta didáctica. Esa es una de las preguntas que me hacía y quiero invitarlos a pensarla juntos. La otra es, en tanto docentes universitarios, al pensar esta propuesta recreada en este contexto virtual, pero además de emergencia sanitaria, donde todos estamos afectados (los

sujetos de las prácticas: formadores, co-formadores, residentes y alumnos de las instituciones): ¿Cómo hemos tenido también que reinventar, para alimentar esa propuesta docente, nuestros modos de relación con la investigación y con la extensión, que son nuestras tareas y prácticas como universitarios? Acá los dejo, muchísimas gracias por los textos, que me sirvieron de espejo también para mirarme como profesora y como mujer, para hacer memoria de experiencia y objetivar con ustedes cómo nos interpela la pandemia en nuestro ser y hacer docencia, investigación y extensión.

PONENCIA: VIAJES DEL MOPE-ÁREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (ABRIL DEL 2020 - ABRIL DEL 2021)

Gabriela Domjan⁵⁸, Patricia Gabbarini⁵⁹, Ivanna Marcantonelli⁶⁰, Pedro Rivero⁶¹ y Celia Salit⁶²

¿Cómo he llegado a la ventana, a las paredes, a la estufa, al cuarto mismo? ¿Cómo es que estoy bajo este techo y sobre este suelo? La respuesta sólo puede ser conjetural, sujeta a argumentaciones en favor y en contra, materia para la investigación, las hipótesis y la dialéctica... Me es difícil recordar cómo ha sido. A diferencia de Livingstone cuando se adentraba en lo más remoto de África, yo no tengo mapa a mano, ni un globo de las esferas terrestre o celeste, ni un plano de montes y lagos, ni sextante, ni horizonte artificial. Si alguna vez tuve brújula, hace mucho tiempo que la perdí. Empero, tiene que haber alguna razón que dé cuenta de mi presencia aquí. Hubo un paso que me colocó en dirección a este punto y no a cualquier otro del planeta. Debo pensarlo. Debo descubrirlo.

Louise Bogan (1992)⁶³

Trazos del camino. Primeras cartografías

En el año 2020 vivimos una situación inédita y excepcional a razón de una pandemia que estalló los modos cotidianos de vida. Los sujetos experimentamos el aislamiento y el distanciamiento social. En el marco de esta vivencia compartida nos permitimos en este momento, hacer una pausa y habilitar-nos nuevamente a la palabra. Entendemos que darnos este espacio, es una oportunidad para reconocernos sujetos educadores, formadores de docentes y abrirnos al encuentro de repensar juntos nuestras prácticas. Las nuevas condiciones del trabajo en contextos de pandemia, las transformaciones en los modos de organización y gestión de las instituciones, de las prácticas docentes y de la enseñanza, involucraron múltiples debates e intercambios en la Cátedra y en el Área acerca del sentido de la propuesta formativa. En esa línea,

⁵⁸ Universidad Nacional de Córdoba – gdomjan@unc.edu.ar.

⁵⁹ Universidad Nacional de Córdoba – patri.gabbarini@unc.edu.ar.

⁶⁰ Universidad Nacional de Córdoba – ivannamarcantonelli@unc.edu.ar.

⁶¹ Universidad Nacional de Córdoba – pedro.brian.rivero@mi.unc.edu.ar.

⁶² Universidad Nacional de Córdoba – celia.salit@unc.edu.ar.

⁶³ Bogan, L. *Viaje alrededor de mi cuarto*. Citado en Diane. A. (1992). *Historia natural de los sentidos*, (p.:9), Emecé Editores.

reconocemos la urgencia signada por un contexto de emergencia, que fue tomando forma en “el andar”, en tensión con preocupaciones y atravesamientos que fuimos registrando en el plano de lo sensible. Consecuentemente se presenta como imperioso ponerle nombre a lo que nos pasa a partir de lo que acontece y repensar junto al colectivo el sentido del dispositivo de la práctica en el nuevo escenario de la virtualidad. Como expresa Dussel (2018) el escenario mediado tecnológicamente abarca no solo transformaciones del espacio y del tiempo, sino también la reorganización de los saberes y la redefinición de la comunicación y las relaciones de autoridad. En el intento de reconocer los trazos del camino y seguir construyendo pasajes y nuevos paisajes, nos sentimos interpelados a visitar algunos componentes de la propuesta formativa para reconocer sus virajes y movimientos, a la vez que reafirmar la unidad de sentido que la atraviesa. A continuación, explicitamos algunas definiciones que fuimos construyendo como parte del dispositivo de trabajo de la Cátedra.

Descubriendo nuevos horizontes para habitar las pantallas. Crear un espacio de retorno sobre sí: trayectorias, experiencias y saberes. Primeras narrativas docentes.

La experiencia de enseñar a enseñar en la virtualidad nos trastocó desde el primer día de clases pues nos canceló la oportunidad de abrir el encuentro como habitualmente lo hacíamos en la “clase inaugural”. En esta clase, muy pensada y cuidada por el equipo docente, cobran especial importancia el contacto físico, la presencia corporeizada en un espacio-tiempo habitado por rostros, gestos, voces, silencios y miradas. Cuerpos y mentes expectantes a la espera del convite para iniciar la travesía a la experiencia de formación, el pasaje de estudiante-residente a docente. Clase que abre al rito de iniciación en el que la historia personal y los horizontes de sentido de cada participante se materializan a través de la presentación personal con un “objeto”, desde el cual los residentes ofrecen algo de sí, visualizan cómo llegan a esta instancia y objetivan con otros, los motivos de su opción por la docencia, desde las resonancias que obran en cada quien. Así, se abren las tramas y relaciones en este encuentro.

No sin inseguridades, en nuestra primera clase sincrónica, habilitamos un espacio de diálogo donde cada uno de los residentes y nosotros mismos pusimos en común los miedos, las incertidumbres y las sensaciones que nos atravesaban en ese momento en que la pandemia y el ASPO irrumpieron en nuestras vidas. Compartimos con ustedes una

suerte de crónica que una profesora adscripta a la Cátedra escribiera luego de aquel encuentro.

“Registro de una clase”

“Soy adscripta del Seminario de Práctica y Residencia (el famoso MOPE) ya desde hace dos años. Hoy tuvimos el primer encuentro virtual... la verdad mi escepticismo por las video llamadas es muy grande. Viene siendo muy grande, no soporto las videollamadas que duran horas y horas cuando podría ser un mail, cuando podría ser una llamada por teléfono. De golpe parece que todo amerita una videollamada, tal vez es la abstinencia de no vernos, no sé, pero me cansan. Y lo digo cada vez que puedo (igual que ahora).

Pero el día que elegí sumarme a esta cátedra lo hice pensando en lo que significa para muchos de nosotros terminar el trayecto educativo en la Universidad y recibirnos de profesores. Ese papelito que para muchos es una acreditación, para quienes habitamos el espacio de la formación docente, es muchas otras cosas más.

Es finalizar, es empezar, es revisar aquello que sos y que pretendes ser en la construcción del oficio de enseñar, aunque más que el “ser” es el “estar” en una situación docente.

A sabiendas de que este espacio me significa esto, esta primera videollamada no fue como todas las otras. Porque estábamos ahí pensando que se nos podía caer Internet, armando un guion de una clase virtual atravesada en un tiempo-espacio mediatizado, sostenido por la red y por nosotros en la red.

Y cuando iniciamos la videollamada y disparamos la primera pregunta sobre cómo se sentían los estudiantes, nuestros próximos colegas, se llenó de palabras que reflejaron un poco lo que nos pasa (un poco, “eso que nos pasa”).

Se llenó de muchas que serán docentes muy pronto, contando sus miedos, pienso en los miedos, los temores, hubo momentos entre lágrimas de alguna estudiante que contaba que se estaba por quedar sin trabajo, otra que contaba en donde vivía ahora durante la cuarentena, otra que contó todo lo que venía esperando este momento, años esperando llegar a MOPE.

Entonces veo en esta videollamada compañeras, amigas, colegas, niños que lloran, otras estudiantes que están con sus bebés encima, diferentes casas, en el comedor, en la

pieza, en la cocina, todas están ahí compartiendo lo que “les pasa”, alguna cuenta que le redujeron el sueldo, otra se emociona y se angustia porque no sabe si va a poder continuar, de golpe nos emocionamos todes.

El tiempo, este tiempo emociona, la verdad yo también tengo miedo... ¿Alguien no lo tiene?

Pero el sentido de todo esto creo que se sostiene en una expectativa profunda y sentida, todes elles, les estudiantes de la “videollamada” saben que se pueden recibir este año, que pueden abrir y cerrar un ciclo como quien cruza de una habitación a otra, abriendo puertas. Sabe y por eso le pongo el cuerpo a esto, que tal vez se le abrirán otras puertas, caminos, tramos, sabe que algo sucederá.

Entonces creo que hay videollamadas y hay otras... que, si las dejamos ser como un diálogo, con una pregunta de: ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? Tal vez puedan ser espacios de cariño, de afectos.

Hay videollamadas, pero también hay otras videollamadas... y ésta creo que cobró un sentido especial para mi... ojalá uno de los aprendizajes de muchos docentes de este tiempo sea la importancia de construir una pedagogía de los sentires, de los afectos, de la mirada detenida hacia aquellos que se forman con nosotros.

Ojalá nos acompañemos en los miedos y en aquello que nos pasa.”

Este texto, de Ayelen y de todes nosotros, sintetiza una sensación que poco a poco comenzaba a tomar carácter conceptual: pese a todo en los entornos virtuales es posible encontrarse si lo que sucede allí invita a pensarse, a conversar, a conmovearse. Desde este punto de vista, la presencia no es una cualidad de los edificios que habitamos, sino de los espacios que nos convocan a estar allí; sean virtuales o físicos.

A partir de ahí, o junto con ese encuentro, nos vimos urgidos a la habilitación de un nuevo espacio-tiempo en el cual redefinir este rito de iniciación de modo que los residentes se detengan en su experiencia, en su memoria de experiencias. Propiciar un retorno sobre sí, para escribir desde sí; mirar, tal vez por primera vez en la carrera, su trayectoria y biografía escolar significada en el contexto sociopolítico de referencia. Escribir desde sí no es exactamente escribir de mí, de uno mismo como tema o contenido en un relato subjetivista o narcisista, por el contrario, la escritura en primera persona

requiere explorar y pensar con las propias palabras, ponerse a sí mismo en juego en lo que se dice y se piensa.

En esta oportunidad invitamos a los residentes a un nuevo movimiento del pensamiento. Focalizamos en el vínculo entre trayectorias-experiencias-saberes. Si bien no es ésta la primera vez que proponemos ejercicios de indagación narrativa (Contreras, Quiles y Paredes, 2019) en torno a las biografías de nuestros residentes, en esta oportunidad, estos ejercicios adquirieron una connotación y un lugar muy diferente. En otras ocasiones las actividades se realizaban fundamentalmente en soledad y quedaban plasmadas en las bitácoras personales de los estudiantes, por lo que no siempre se compartían con otros. Ahora en cambio, como primera instancia, los convocamos a publicar sus narrativas en un Foro. Aquí algunas preguntas que nos surgieron: ¿Cómo generar en un Foro un espacio de intimidad, de resguardo donde cada uno pueda hablar desde sí? ¿Cómo profundizar la indagación narrativa a partir de los aportes teóricos sin obturar la emergencia de los sentidos que la experiencia tiene para los residentes? Esto nos reclamaba crear las condiciones para cultivar las disposiciones a la experiencia en cada estudiante, como oportunidad de “partir de sí”, para indagar en sus biografías y en sus saberes incorporados (Contreras, 2010) los sentidos acerca de lo educativo y oportunidad de transitar a un espacio intersubjetivo abriendo nuevas perspectivas para pensar-se como docentes. (Gabbarini, 2017).

La primera publicación en el Foro, no requería lecturas previas, sino un disponerse a la memoria y a la escritura. Como segunda instancia, propusimos volver sobre la biografía personal ya narrada en una actividad anterior para abrir a un nuevo recorrido que focalice en “saberes” de la experiencia, saberes docentes. Para ello, les acercamos un compendio bibliográfico con una selección de autores que abordan diferentes dimensiones respecto a “trayectorias/experiencias/saberes”. Autores de diferentes comunidades académicas y campos disciplinares, con los cuales compartimos una suerte de complicidad intelectual y sensibilidad epistemológica acerca, centralmente, de cómo entendemos las prácticas docentes, la enseñanza y la formación. Una formación que recupere los saberes de la experiencia, aquellos que docentes y estudiantes han ido conformando en su historia y biografía escolar, a partir de su relación consigo mismo, con los otros; con el saber y la cultura; con la sociedad y sus instituciones (Cifali, 2005). Un saber, al decir de Clandini (1988), pedagógico personal o, en términos de Contreras

(2010), el “saber incorporado”, que no siempre se corresponde o integra con los contenidos teóricos disciplinares de los planes de estudios.

La inclusión de aportes teóricos responde al deseo de compartir con quienes asumen tareas de “pensar” y “pensarse en” una propuesta de intervención para la enseñanza, un recorrido que habilite identificar aquello que se puede nombrar como “experiencia/s”; “saber/saberes”; poner a disposición la propia trayectoria formativa, las múltiples situaciones en las que nos encontramos expuestos al transitar y vivenciar los territorios del Sistema Educativo y que cobran sentidos y significaciones particulares al pasar del “banco al pizarrón”. Solicitamos a los residentes que elijan dos de los textos propuestos para poner en diálogo los núcleos de sentidos identificados en ellos con la propia narrativa.

Nos damos la posibilidad aquí de compartir algunas preguntas que aún seguimos rumiando: ¿Qué implica hacer pública una narrativa biográfica? ¿Cómo hacerla dialogar entre sí y conversar sobre ellas más allá de los análisis que los residentes realizan de sus propias biografías? ¿Es necesario, es potente?

Cabe destacar que todo este trabajo se realizó en los foros y no ingresó como asunto de las clases sincrónicas, más fueron material para el dispositivo tutorial. Los ejercicios, adquirieron tal centralidad en la propuesta, que llevaron a revisar los géneros de escritura de los trabajos que solicitamos a nuestros estudiantes.

Sendereando el camino, bifurcaciones y atajos: de las prácticas situadas a las prácticas contextuadas; de la práctica intensiva al Ateneo

El cambio en las condiciones de enseñanza (encuentros remotos sincrónicos y diacrónicos) nos llevó a “otear el territorio”, a indagar otras posibilidades y darle sentido al quiebre que se nos presentaba respecto de la “inmersión en las instituciones de residencia” por parte de nuestros residentes, de la construcción progresiva de sus propuestas de intervención “situada”, es decir, para configuraciones institucionales y grupos de alumnos, destinatarios de dichas propuestas singulares.

Todo ello nos planteaba desafíos ineludibles: ¿Cómo aproximarse a las instituciones de residencia y a los grupos clase? ¿Cómo trabajar los aportes de la perspectiva socio antropológica en este momento? ¿Cómo sostener la perspectiva de las

prácticas situadas en este contexto? ¿Cómo lidiar con el dilema entre la renuncia a lo conocido y la aprehensión de lo porvenir?

Nuestra lectura por aquel momento, fue que el desborde del trabajo docente ponía a los coformadores en un lugar altamente vulnerable y de extrema responsabilidad. Como equipo de Cátedra, considerábamos que los coformadores (colegas con quienes ya sostenemos un vínculo de confianza construido desde experiencias desarrolladas en los últimos años) se mostrarían con disponibilidad y disposición para lo incierto y serían nuestros aliados claves. Por ende “abrirían” sus espacios hasta donde fuera posible, sosteniendo los recaudos necesarios. A partir de allí establecimos contactos con la mayoría de ellos: algunos se sumaron, otros plantearon restricciones institucionales y/o dificultades propias y de sus estudiantes, en particular de acceso tecnológico que les impedía su participación.

Dadas las restricciones de ingreso a las instituciones para la elaboración de las aproximaciones institucionales y al grupo clase, los coformadores fueron “los” informantes claves. Asimismo, los trabajos de residentes de años anteriores, fueron fuentes privilegiadas para esa tarea. En este marco, el acceso a las aulas virtuales o plataformas donde se desarrollaban los procesos de enseñanza fueron muy limitados.

Las decisiones tomadas en el marco de la coyuntura estuvieron abocadas a una intervención en términos de prácticas contextuadas. Esto significó una experiencia que no renuncia a los territorios de las instituciones de residencia, pero que se reconfiguran en nuevos “escenarios de las prácticas” en las condiciones de la virtualidad. Es decir, desafiamos a nuestros estudiantes a construir y diseñar una propuesta global de intervención en una unidad curricular particular de una institución singular; una unidad temática y la planificación de tres clases. Sin embargo, éstas no se desarrollarían en el marco de la institución de residencia, sino que serían presentadas como “casos” en un Ateneo dentro de nuestro espacio de cátedra.

Así, los residentes, en lugar de echar a andar su propuesta de enseñanza en lo que llamamos habitualmente periodo de práctica intensiva, en esta coyuntura se materializó en los ya mencionados Ateneos que se desarrollaron en encuentros sincrónicos por plataforma Meet y en los cuales participaba el conjunto de los Residentes, los docentes del área y los conformadores del estudiante que presentaba su propuesta. En esta instancia los residentes debían compartir los desarrollos teórico-conceptuales de la

Unidad Curricular y la Unidad Temática; las decisiones tomadas para su desarrollo en función de las consideraciones que se hicieron del grupo clase y la institución de residencia y la puesta en acto de un segmento de una de las clases diseñadas. Luego se abría un espacio de diálogo y análisis.

Quisiéramos destacar que la puesta en acto del segmento de la clase, no supuso de parte de quienes participamos del Ateneo, una sobreactuación de nuestro rol de “estudiantes”, sino una participación desde un lugar genuino.

En varios casos, los residentes habían formulado originalmente su propuesta de enseñanza para un contexto de presencialidad, por lo cual debieron hacer un ejercicio de adaptación y de toma de decisiones in situ que los desafió profundamente y resultó a la vez un material potente para el análisis.

El formato Ateneo posibilitó compartir una experiencia colectiva de reflexión (entre estudiantes-profesores-coformadores) a partir de lo que sucedió en “la clase”. En este sentido permitió habilitar preguntas sobre las acciones puestas en juego por el residente y las decisiones que subyacen a ellas.

Para nosotros, como docentes, este espacio representó una grata novedad que nos invita a seguir explorando en sus potencialidades y limitaciones. Algunas particularidades de la implementación del Ateneo nos llevan a formular interrogantes del orden del campo de la didáctica: ¿Cómo acercar a los estudiantes elementos del Análisis Didáctico que les permitan aportar al debate del Ateneo con mayor profundidad analítica? ¿Cómo trabajar la implicación de residentes que comparten su propuesta de enseñanza para que, más allá de las emociones que atraviesa, pueda comprender los aportes que se hacen en el debate? ¿Cómo correr la mirada evaluativa para abordar cada propuesta desde una intencionalidad heurística generosa y amorosamente compartida? ¿Cómo recuperan los estudiantes la palabra de quienes participan en el Ateneo a la hora de realizar su informe pos-práctica? ¿Qué tipo de mediaciones necesitamos desarrollar como tutores para ayudarles a mirar con nuevos ojos lo sucedido en esta instancia?

Entendemos que las experiencias de prácticas docentes en los distintos Ateneos que concretamos posibilitó, desde otro espacio-tiempo, otro acercamiento a las prácticas, cuestión que interpeló el modo de nombrar y, consecuentemente, de significarlas (de situadas a contextuadas). En este sentido reconocemos que la experiencia habilitó repensar-nos en los espacios de la práctica cuya identidad está en

permanente construcción (Edelstein, 2003), particularmente en este contexto de atravesamiento y mediaciones tecnológicas que imprimen a los procesos formativos nuevos desafíos.

Del coloquio al conversatorio. (Entre el ensayo y el informe)

Originalmente, finalizado el cursado del primer semestre se requería a los residentes que elaboren un primer informe que contemple el recorrido realizado para el armado de su propuesta personal de intervención. Informe que se configura a modo de texto de reconstrucción que integra desarrollos teóricos y relevamientos empíricos; voces de los docentes y los compañeros entramadas con la propia y que dispone del acompañamiento tutorial para su construcción. Ello demandaba previamente establecer contactos con “coformadores”, habilitación a los sentidos y comprensión acerca de las relaciones entre formación docente inicial y los programas de las unidades curriculares que sostienen la oferta académica en cada Institución de residencia y la elaboración de la propuesta de intervención situada para una unidad temática de la unidad curricular de referencia.

El texto se presenta en una instancia de coloquio, espacio compartido por lx tutor y xn docente del área. El formato comunicacional organiza e invita al residente a presentar su informe en una síntesis de significaciones principales del recorrido realizado y focaliza su exposición en la organización y diseño de la anticipación de la unidad temática a desarrollar en la práctica intensiva.

Seguidamente, se propone una nueva instancia que abre a un análisis más en profundidad de la primera clase, se habilita el diálogo con lxs docentes del área a fin de conocer y acompañar en profundidad las principales decisiones didácticas asumidas para el desarrollo de esa primera clase. El acompañamiento dxi tutxr se ve, a su vez, enriquecido y puesto en tensión desde la mirada e intervención de un “otro”, cuya mediación oficia habilitando procesos reflexivos que ponen en foco el análisis didáctico hasta este momento realizado.

Reconocemos hasta aquí una cierta lógica de trabajo en el ámbito universitario en cuanto al requisito de presentación de un informe, su “defensa” en un coloquio, que se presenta bajo el sentido de “instancia evaluativa” que habilita el pasaje hacia la posibilidad de asumir el lugar de docente a cargo en la institución de residencia. Instancia

evaluativa que contempla la flexibilidad sostenida en la idea de “acompañamiento” pero enmarcada en los formatos y las lógicas habituales.

Una reconfiguración de los encuentros, de ese mismo acompañamiento y tareas de cada uno de los que participamos en la propuesta formativa universitaria y los vínculos con las instituciones de residencia hizo estallar formatos, normas, reglas y los propios sentidos. Concomitantemente, nos llevó a revisar modalidades de informes y coloquios y surgió la idea de Conversatorios.

Habitualmente los residentes “defienden” su informe en el coloquio, frente a dos docentes del área, su tutor y otro no implicado en la díada tutor-residente que, habiendo leído el informe, oficia de contrapunto y ofrece planteos que ayuden al residente a visualizar algún “nudo” del informe interesante para profundizar y revisar. En la situación de pandemia, sentimos la necesidad de habilitar un “trabajar” en y para la incertidumbre. Esto nos llevó a reconocer, a su vez, que los textos de los “informes para la intervención” necesitaban otro espacio de diálogo y conversación de modo tal que se profundizaron los intercambios tutoriales.

Así, los “coloquios” se re-convirtieron en “conversatorios” en los que participaban residentes, tutores y docentes del área, es decir, un grupo -ampliado respecto al del coloquio- que viabiliza escuchas e intervenciones diversas, la inclusión de preguntas sugerentes.

Hasta aquí parte del camino transitado, nuestro recorrido compartido, plasmado en este texto en continuidad con nuestras bitácoras; saberes y sentires que se entrelazan en nuevos interrogantes acerca de nuestras prácticas en el interjuego del “enseñar a enseñar”.

En estos caminos y viajes... inauguramos senderos diferenciales...

Bibliografía

Cifali, M. (2005). Enfoque Clínico, Formación y escritura en Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (coords.) *La Formación Profesional del maestro. Estrategias y competencias* (p. 170-196). Fondo de Cultura Económica.

- Clandinin, J. y Conelly, M. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa en Villar Angulo, L. M. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores* (pp. 39-61). Marfil.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2) 61-82. <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/2747439/247824.pdf>.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.voio.6624>
- Dussel, I. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? *Revista Perfiles Educativos*, XL (número especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Edelstein, G. (2003) Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 71-89. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a04.PDF>.
- Gabbarini, P. (2017). *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado* [tesis de doctorado no publicada]. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. FLACSO. Homo Sapiens.

PONENCIA: RESIDENCIA EN PANDEMIA: INSISTIR, CEDER, INNOVAR, SOSTENER

Juan Carlos Serra

Prefiero compartir, en una versión precaria, apurada, incompleta, la experiencia transitada. Escrita bajo las mismas condiciones con las que vengo viviendo hace un año: el solapamiento de la vida personal y laboral en las que irrumpen sin solución de continuidad, las tareas domésticas, las de cuidados de niños y ancianos, las clases en la universidad y la investigación. Es una experiencia construida colectivamente, en primer lugar, con mis compañeras de los días miércoles: Patricia Pérez, Claudia Santillán y Mercedes Moreno. Experiencia que se nutrió de los intercambios permanentes con el grupo de los martes, en especial su coordinadora, Alicia Merodo y Mariela Arroyo, Silvina Felicioni y Tatiana Corvalán. Todas excelentes profesionales tanto por su saber y experiencia, como por su compromiso con la educación pública. Además, buena gente, lo que siempre es un sostén en los momentos que me (nos) toca transitar.

Tengo que necesariamente reiterar lo sabido, lo ya dicho, lo compartido por todos. Contexto marzo de 2020: situación única, inédita, repentina, sin preámbulos.

Habiendo tenido una única clase presencial, nos encontramos ante la definición de la suspensión de las clases en todos los niveles. El primer rasgo destacado de esta instancia es la incertidumbre. Incertidumbre del futuro y de los plazos, agendas, cronogramas. Imprecisión de las definiciones y denominaciones. Cuestionamiento de las prácticas e imposibilidad de prever linealmente sus consecuencias.

La incertidumbre ya era un signo de época antes de la pandemia, que ahora se profundiza exponencialmente. La incertidumbre deviene también sensación y estado de ánimo. Ansiedad, duda, incomodidad. Preocupación. Miedo. Provocación. Desafío. Búsqueda.

En esta presentación voy a intentar reconstruir la experiencia de nuestra materia en ese contexto⁶⁴.

⁶⁴ Para simplificar la escritura y a la vez atender la perspectiva de género, utilizaré el femenino como genérico, es decir, el femenino incluye todas las definiciones de género.

De dónde venimos. Nuestra propuesta, nuestra experiencia. Nuestro sostén

Nuestra materia se llama “Residencia I. La escuela: ámbito del trabajo docente”. Ésta tiene el propósito de introducir a las estudiantes de los profesorados secundarios de la UNGS en el conocimiento de las escuelas en el contexto del sistema educativo y como indica su nombre, ámbito donde las profesoras trabajan. Es la primera oportunidad en la que las estudiantes concurren a su futuro espacio laboral a observar y realizar entrevistas, analizar documentos escolares y estadísticas. No realizan prácticas de enseñanza, experiencia que tendrán en las Residencias II, particulares de cada uno de los profesorados.

En la Universidad se discuten teóricamente conceptos como el de Sistema Educativo, normativa, regulación del trabajo docente, cultura escolar, gramática escolar, micropolítica, trayectoria educativa, clase, relación con el saber, relaciones interpersonales en el aula, entre muchos otros, que sustentan el análisis y la reflexión sobre el “trabajo de campo” que se realiza.

Vertebra todo el trabajo un conjunto de definiciones teórico-políticas en torno a la formación docente y al perfil de docente que nos proponemos formar. Estos principios rigen nuestra tarea como formadoras y buscan promover en las futuras docentes ciertas concepciones o actitudes generadoras, es decir, que operen más allá de una situación particular y que les permitan desarrollar su trabajo en diversidad de contextos, respondiendo a los cambios que el paso del tiempo sin duda traerán al Sistema Educativo. Sintéticamente podemos considerar:

-La educación como derecho humano y como derecho de derechos, en tanto condición para el acceso a otros derechos económicos y sociales; la definición política del docente como garante de ese derecho; la convicción política acerca del derecho de las y los estudiantes a aprender más allá de cualquier circunstancia individual, dadas las condiciones apropiadas para ello en el ámbito escolar; la realidad como una construcción humana y como tal posible de ser modificada. La docente en consecuencia, es una agente clave en la construcción de las condiciones apropiadas para el aprendizaje de sus alumnas; La confianza en el trabajo colectivo y colaborativo en el ámbito escolar; la posibilidad de analizar las situaciones en forma reflexiva, sobre la base de la construcción de información y no de prejuicios; la comprensión de las situaciones educativas como complejas, multideterminadas por diversidad de factores, entre los que están también la

docente, su propia formación, sus condiciones laborales y el propio contexto institucional escolar.

Para el desarrollo de la materia en tiempos pre pandemia, se han puesto en juego diversidad de actividades y estrategias: teóricos expositivos que abordan los conceptos y que abren espacios de pregunta, de diálogo y de reflexión conjunta; trabajos prácticos que están destinados a profundizar algunos conceptos teóricos a construir, a partir del análisis de casos o la referencia a información empírica construida por las propias estudiantes en las escuelas; trabajos prácticos que abordan cuestiones metodológicas específicas de la construcción de información, como puede ser la elaboración de guiones de entrevistas y el trabajo sobre observación. Buena parte de esta preparación se desarrolla en entornos colaborativos como el Drive; la concurrencia a una escuela secundaria en grupo, para la realización de observaciones institucionales y de clases y la realización de entrevistas a diferentes actores; la elaboración de un trabajo escrito que permite analizar y problematizar la información construida en la escuela, haciendo foco en las condiciones que facilitan u obstaculizan el derecho a la educación; el acompañamiento a las estudiantes en parejas o en forma individual, para la elaboración de sus trabajos finales; la realización de autobiografías escolares. Contamos, además, desde hace años, con un aula virtual donde subimos la bibliografía, novedades, otras actividades. Armamos grupos de whatsapp por comisión para la coordinación de actividades.

Esta experiencia, construida colectivamente a lo largo de más de 15 años, es la base sobre la que partimos. Y esto es importante señalarlo: el vértigo, a veces abismal, que trae la incertidumbre sobre el futuro, la sensación de desamparo, de “se quemaron todos los manuales”, de desnudez, es tal vez, más imaginaria que real. Nos abriga nuestra experiencia, tenemos, por lo menos ciertas certezas de nuestra historia, de nuestros sentidos contruidos, de nuestros para qué. Están conmovidos, sí. Pero allí están. Experiencia y equipo: nuestro primer sostén.

“Esperar hasta que escampe” vs. “hacer lo que podamos”

O, en otros términos: ¿Esperar las definiciones institucionales o avanzar sobre las definiciones que en el marco de la materia podíamos sostener?

Reaccionamos desde una convicción y una costumbre, construida también en el pasado en escenarios de paro docente, por ejemplo, o en circunstancias de dificultades de nuestras estudiantes para continuar con la cursada: “hay que mantener el contacto”, “hay que mantener la comunicación”, “hay que dejar claro que estamos aquí”. Hacemos lo que les pedimos a nuestras estudiantes que hagan cuando sean docentes: que estén allí, que estén presentes, que asuman responsabilidad respecto del derecho a la educación de sus alumnas. Y la primera, es no “perderlas” en la pérdida de la comunicación. El 17 de marzo de 2020, ya teníamos armados los grupos de whatsapp y el 19, hicimos nuestro primer zoom. Recordemos que la suspensión de las clases precedió al ASPO, que se inició el día 20. “Valoro la rapidez de adaptación de los docentes para garantizar las clases”, nos dice una estudiante del 1º semestre 2020 al evaluar la cursada.

Sobre el zoom, una anécdota. Desconocía su existencia dos días antes de empezar a usarlo. Alicia Merodo -coordinadora de la materia los días martes- me comentó sobre la plataforma. Dada la necesidad, la tecnología aparece y en este contexto apareció. Ante la incertidumbre entonces, la presencia y la comunicación sostienen. Nos sostienen y sostienen a nuestras alumnas en un movimiento de ida y vuelta. La tecnología, otro sostén, media y posibilita esa presencia y esa comunicación. Nuestra formación previa en el uso medianamente hábil de la tecnología estaba allí para sostener también.

“Valoro la posibilidad de sostener la clase a distancia, y poder contar con la palabra del profesor en vivo”. (Comunicación personal, Estudiante 1º semestre, 2020).

“Hacer lo que podamos” se constituyó en una premisa, que pienso ahora, ha sido potente. Ha sido potente porque integra dos dimensiones. Por un lado, afirma el poder hacer. Por el otro, rescata y reconoce nuestra humanidad vulnerable y limitada. Nosotras y nuestras alumnas, más que nunca nos identificamos en la incertidumbre del momento, en el aprendizaje de vivir en una nueva cotidianeidad, que se va construyendo en su devenir.

Al mismo tiempo, éramos conscientes que las vulnerabilidades y desigualdades de siempre, se iban a agudizar, cosa que efectivamente sucedió. El “hacer lo que podamos”, entonces, incluía también a las estudiantes, como premisa, como punto de partida que reconocía las dificultades posibles: en primer lugar, con la tecnología y la conectividad; en segundo con la organización del estudio atravesado por la vida cotidiana.

“La pandemia nos privó de seguir cursando pero los docentes de Residencia I, llevaron el salón, la materia y la universidad a nuestros hogares, eso significó mucho porque alivió con sus acompañamientos nuestro día a día y aún desde lejos continuamos construyendo nuestra formación sin problemas”(Comunicación personal, Estudiante 1º semestre, 2020).

“Quiero agradecer por el acompañamiento y por el trabajo realizado del equipo docente que supo garantizar mi aprendizaje en una situación extrema como la que estamos viviendo todos”(Comunicación personal, Estudiante 1º semestre, 2020).

“Valoro la atención brindada por los docentes que no nos dejaron a la deriva en ningún aspecto. Valoro puntualmente a la profesora Mercedes Moreno, ya que se mostró totalmente dispuesta y receptiva ante cualquier duda; así como también participó activamente de la construcción del trabajo de campo”(Comunicación personal, Estudiante 1º semestre, 2020).

¿Qué podíamos entonces? Podíamos mucho de lo que hubiésemos hecho en la presencialidad. Podíamos mantener la comunicación con nuestras estudiantes, podíamos hacer actividades a través del aula virtual y facilitar la bibliografía en forma digital, como hace años que ya hacemos. Podíamos sostener los teóricos a través del zoom y, además, atendiendo a la flexibilidad de los tiempos de nuestras alumnas, dejarlos grabados por si no podían participar de la actividad sincrónica, más allá de que se desarrollaban en el horario pautado. Y sostener el espacio sincrónico de los teóricos en la regularidad semanal, propio de las clases a las que estábamos habituados, resultó también un soporte para todas, estudiantes y docentes.

“Valoro que se plantearon distintas posibilidades para que todes tengamos acceso a las clases y podamos comunicarnos” (Comunicación personal, estudiante 1º semestre, 2020).

Fue un modo de introducir una ruptura en la cotidianeidad en la que todo parecía tornarse además de incierto, confuso; en el entrecruce de la vida privada propia del hogar y el espacio público de las clases en la universidad; ante el movimiento constante del contexto, de mayores a menores restricciones, de dudas acerca de las medidas de cuidado, de escenarios inciertos en todos los ámbitos: familiares, laborales, etc. y etc. y

etc., nosotras podíamos aportar una regularidad, una garantía en el futuro cercano: el miércoles entrante íbamos a estar allí.

Está bueno que respetamos los horarios y días de clase como fueron estipuladas desde el principio (Comunicación personal, estudiante 1º semestre, 2020).

Lo que no podíamos, obviamente, era ir a las escuelas. ¿Qué podíamos hacer, en una materia de Residencia, cuyo núcleo es ir a la escuela, sin ir a la escuela?

Ir a la escuela sin ir a la escuela

Lo que podíamos lo fuimos haciendo. Pero la pregunta en torno a qué hacer con la asistencia a la escuela estaba pendiente de respuesta. Éramos conscientes de eso y nos importaba no solo por la necesidad nuestra como docentes, sino fundamentalmente porque les debíamos una respuesta a nuestras estudiantes. De ahí que tomamos una primera definición que les comunicamos: “la concurrencia a la escuela es un irrenunciable”, vamos a avanzar todo lo posible en forma virtual y cuando podamos ir a la escuela, iremos. En el devenir de la pandemia, posiblemente esto sucedía en abril; el horizonte temporal respecto del regreso a la normalidad, imaginario para mí y para la mayoría, era septiembre pasado el invierno. Esta definición, obviamente, dejaba pendiente la acreditación de la materia.

En ese devenir, comenzó a surgir institucionalmente el intercambio para la construcción de acuerdos. Nuestra posición nunca fue esperar esas definiciones y al mismo tiempo siempre estar a disposición para discutir las posibilidades. Sin duda, la postergación de la acreditación de la materia a partir de un alargamiento de la cursada requería un conjunto de mecanismos administrativos que se fueron considerando colectivamente con la coordinación académica de las distintas autoridades institucionales.

En este mientras tanto, en esta demora indefinida, nuestra primera disyuntiva se fue convirtiendo en un “Y”. Hacíamos lo que podíamos mientras esperábamos que escampe. Dado que el núcleo de las actividades que se hacen en la asistencia a la escuela son entrevistas, empezamos a evaluar la posibilidad de avanzar en el trabajo de campo de forma virtual. La experiencia de las clases sincrónicas, la experiencia de las reuniones laborales virtuales, la experiencia de ir comunicándonos en la vida cotidiana, con nuestros afectos, empezó a concretarse a través de la videollamada. Y esto nos trajo, tanto en

forma personal como socialmente, una cotidianeidad y una familiaridad con el uso de esta herramienta que abrió la posibilidad de la entrevista virtual.

Debatimos acerca de la disposición de las escuelas para esta iniciativa. Sabíamos de la situación de tensión que estaban atravesando, de las sobrecargas de tareas de todos los actores y también de la flexibilidad en los horarios que, en estas circunstancias, podría representar una ventaja. Una rápida consulta a las escuelas con las que trabajamos hace años nos dio la pauta de que podíamos seguir ese camino. Comenzamos entonces con algunos ajustes propios de la situación, a trabajar en prácticos, de forma sincrónica, la preparación de los guiones de entrevista, con las herramientas y los modos con los que habitualmente lo hacíamos. En esta tarea, la experiencia previa del uso del drive y del whatsapp como medios de trabajo y colaboración fue especialmente relevante.

Las entrevistas fueron transcurriendo, unas tras otras, directivos, profesoras, preceptoras, estudiantes. La mayoría por videollamada, pero también por chat, en especial a estudiantes que no querían o no podían de otro modo. Algunas profesoras compartieron sus materiales de clase virtual. Fuimos armando contrapuntos entre el “antes” y la situación de las escuelas en pandemia. Reajustamos las consignas del trabajo final para adecuarlas al contexto. El núcleo de la propuesta y sus objetivos no variaron. Empezamos a acompañar su elaboración.

“Si bien no pude recorrer los pasillos de la escuela y hablar frente a frente con sus actores, la riqueza de las entrevistas no se vio afectada y disponíamos de muchísimo material virtual para aprender. Es más difícil interactuar con los alumnos y con la práctica docente porque está muy afectada por el contexto pero de todos modos se pudieron observar aspectos interesantes”.(Estudiante 1º semestre, comunicación personal, 2020).

Los años de experiencia en la materia, los parámetros más o menos objetivos de evaluación de las diferentes producciones, los comentarios de las estudiantes, las preguntas y sus dudas nos fueron mostrando que la experiencia estaba siendo productiva. Había problemas, sí, que surgían propios de la situación y que, además, también nosotras las docentes atravesamos: la conectividad, el uso del tiempo para el estudio en el contexto familiar, entre muchos otros. Pero más allá de estos problemas los objetivos formativos de la materia se estaban cumpliendo.

“Es una lástima no ir a la escuela, pero también está bueno que nos adaptemos a la escuela tal cual como es hoy. Me hubiese gustado ver una clase virtual para ver cómo es la dinámica con las/os estudiantes. A mí de todos modos me gustó la experiencia y la cursada en general”. (Comunicación personal, estudiante 1º semestre, 2020).

Ceder. Hasta los irrenunciables se pueden negociar.

El paso del tiempo daba la pauta de que ese horizonte temporal incierto se comportaba precisamente como un horizonte: se alejaba tanto como nos acercábamos. Septiembre, entonces, que fue una hipótesis que en algún momento planteábamos para el retorno a la presencialidad (palabra que precisamente se acuña en este contexto), resultó ser una estimación demasiado optimista. Además, nos fuimos dando cuenta a partir de la información que se empezó a construir públicamente, que aun si hubiese un retorno, eso sería con protocolos, que dudosamente incluirían residentes dando vueltas por la escuela.

¿Qué hacíamos entonces? ¿Dejábamos abierta la acreditación de la materia indefinidamente? Estas preguntas, que tenían estatus institucional, requerían de nuestra propia definición al respecto.

La presencia en la escuela nos parece nuclear e irremplazable. El “poner el cuerpo”, como a veces le decimos, hace a la integralidad de la experiencia de residencia. Hagamos lo que hagamos con la propuesta de enseñanza, cuando les preguntamos a lo largo de tantos años a nuestras estudiantes qué es lo que más valoran de la materia, lo que nos dicen sistemáticamente es “haber ido a la escuela”. En residencia, la escuela se camina, se respira, sus ritmos se vivencian, sus ruidos se interpretan y padecen. La silla rota; la estudiante angustiada sola en un banco; las revoltosas del fondo, el profesor agotado, las interminables interrupciones de la clase, les novies de la mano en el recreo, la pared descascarada, el baño clausurado, el picaporte que falta. No hay forma de reproducir esa experiencia de otro modo. Además de conocer, reflexionar, analizar, cuestionar, la experiencia se constituye en el estar allí completamente, con las sensaciones y emociones que conlleva, con los recuerdos que dispara, con las expectativas que frustra o germina.

No obstante, la situación, por extraordinaria nos condujo a ponderar otras cuestiones. Estábamos, y seguimos estando, en una situación límite y lo que nos resultara irrenunciable en un momento, en el que la perspectiva de presencialidad era cercana, requirió otras consideraciones. La no acreditación de la materia conlleva una perturbación de las trayectorias de las estudiantes por tiempo indefinido, ya que era indefinido el retorno a la presencialidad, como se constata en la actualidad, más de un año después de la suspensión de las clases. Y esa indefinición, afecta a las estudiantes para comenzar, pero también a nosotras como docentes que nos veríamos en la necesidad de sostener dos experiencias formativas en paralelo (la pendiente y la propia del semestre en curso). En términos institucionales, atender cuestiones de correlatividades, de calendario académico, requerimientos presupuestarios, en caso de reforzar el nuestro y otros planteles docentes.

“Desde un primer momento los profesores supieron como acomodarse a las circunstancias. Valoro que no hayan suspendido la cursada” (Comunicación personal, estudiante 1º semestre, 2020).

Y estas consideraciones nos llevaron a mirar toda la situación desde otra perspectiva, tal vez por la propia gravedad del momento, en el que muchas personas pierden a diario su vida. ¿Es realmente una experiencia, en el marco de una materia, en el contexto de una carrera, tan vital como para que, por “irrenunciable” no se pueda dar el cierre? Ya la investigación sajona de los años ochenta nos advertía sobre el bajo impacto de la formación inicial. Aunque hemos discutido esa idea durante años, también hemos considerado su parte de razón. Está fuera de discusión que el desarrollo profesional debe darse a lo largo de toda la vida laboral. Un único espacio formativo, por más importante, no puede constituirse como determinante. Consideramos que con la estrategia de “hacer lo que podamos”, se estaba logrando que la experiencia transitada fuera formativa y habíamos logrado cumplir con sus principales objetivos. Y nos pareció, en algún momento de la decisión por tomar, que de alguna manera sobreestimábamos nuestro propio papel y el de nuestra materia al querer sostener a toda costa todos los espacios. Y en ese punto: cedimos.

Al mismo tiempo otra idea fue consolidándose: la escuela ahora estaba aconteciendo en buena medida en la virtualidad. Conocer y registrar el modo de “estar en la escuela” en contexto de pandemia, el trabajo docente, el vínculo de las estudiantes con

la escolaridad en esta etapa, constituyan un objeto de análisis legítimo para nuestra materia. Pudimos de esta manera no solamente posicionarnos en la falta de presencialidad y hacer foco en la positividad de lo que estaba y está sucediendo.

De la virtualidad. Entre dilemas, fobias e ilusiones: la pasión y el compromiso docente

Tenemos la costumbre, desde la primera vez que dimos la materia, de hacer algún tipo de evaluación por parte de las estudiantes a nuestra propuesta⁶⁵. En ella les pedimos que realicen valoraciones y sugerencias sobre distintos aspectos de la misma. Paradójicamente, haciendo omisión de las cuestiones específicas de la virtualidad en situación de pandemia, las valoraciones, sugerencias y críticas que recibimos no han sido tan diferentes a las de otros años. Algunas, quizás, hasta mejores, porque hubo un reconocimiento explícito al esfuerzo realizado de sostener la cursada en este contexto, cosa que, como indican, no sucedió en todas las materias de la Universidad. Tampoco los trabajos finales fueron tan diferentes: los resultados han sido similares a los de otros años.

¿Qué de todo esto, nos dice algo respecto de la formación docente? ¿Qué de esta experiencia ha sido formadora? La experiencia realizada nos permitió, como decíamos arriba, alcanzar los objetivos que comúnmente nos proponemos y que se vinculan con los principios teórico-políticos enunciados. Para ello, tuvimos que hacer adaptaciones para el desarrollo de las actividades y estrategias formativas en la virtualidad, que tampoco fueron tantas, fuera de la imposibilidad, claro, de ir a la escuela. Además, mucho de lo que veníamos haciendo, ya lo hacíamos a través de entornos virtuales.

Lo que es irremplazable y que no pudimos hacer, ir a la escuela, en parte fue subsanado por las entrevistas virtuales. La vivencia, nunca es formativa en sí misma, si no media algún trabajo de reflexión y análisis de lo vivenciado. Esa reflexión y análisis, en nuestra materia, están sostenidos en la multiplicidad de actividades y espacios de intercambio y acompañamiento. Esas actividades y ese acompañamiento, pudieron ser desplegadas en la virtualidad. Sin duda, la carencia de la vivencia directa en la escuela, tiene que traer aparejado un empobrecimiento de la experiencia en su conjunto. Nuestra expectativa es que la capacidad de analizar distintas situaciones en distintos contextos, permitirán afrontar las situaciones que sin duda tendrán las futuras profesoras.

⁶⁵ De esa práctica son los testimonios consignados.

No se me escapa que, en el caso de las prácticas de clases, la cuestión es otra y los costos en la formación de la no presencialidad son mucho mayores. Creo, sin embargo, que las consideraciones respecto de la necesidad de acreditación de las materias podrían sostenerse igual. Será una responsabilidad de la política pública y de las instituciones formadoras, generar para los próximos años propuestas de formación de docentes noveles, que permitan subsanar y fortalecer las posibles limitaciones en la formación que esta situación trae aparejada. Como contrapartida, quienes están formándose en este contexto, estarán sin dudas mejor formados para la enseñanza en entornos virtuales que las generaciones docentes precedentes.

Nunca, por lo menos en las últimas décadas, la formación docente inicial fue suficiente para responder a todas las necesidades de la docencia. Y en este punto me pregunto cuánto la formación docente inicial (tanto la política pública como las definiciones de las instituciones, en especial universitarias) se hizo cargo en el pasado de la enseñanza mediada por entornos virtuales, en un contexto en el que ya hace más de tres décadas, se hacía evidente el lugar preponderante de estas tecnologías en todos los ámbitos sociales. ¿Fobia al tecnicismo tal vez?

Por supuesto, hay mucho de la enseñanza en la virtualidad para aprender, muchas herramientas que hay disponibles que aún no hemos introducido sistemáticamente en la enseñanza de todos los niveles y muchas otras surgirán. Hay muchas discusiones para dar, como lo será posiblemente la introducción de simuladores, la “gamificación”, o propuestas de clase invertida que se complementan muy bien con los entornos virtuales. También es necesario construir nuevas prácticas y reglas de la “cotidianidad” virtual, hay que construir la “netiquette escolar”. Solo por citar un ejemplo, muchas estudiantes realizaban y realizan los encuentros sincrónicos con las cámaras apagadas. ¿Ha sido solo por limitaciones en la conectividad o estamos desarrollando costumbres que tal vez no sean las adecuadas para el encuadre de la enseñanza en la virtualidad? El encuadre de modos y tiempos de la comunicación, sin duda requiere acuerdos y definiciones.

Sugiero que por ahí sea un poco más organizado. Entiendo que es la primera vez que esto sucede y las cosas fueron mejorando sobre la marcha. Pero a veces tener muchos audios muy largos se complicaba para ponerse al día. Sin embargo, nos sirvieron bastante. En mi caso como los escuchaba al final del día tenía muchos

para escuchar. Todo por cuestiones laborales se me complica escuchar audios cuando estoy trabajando”.(Estudiante 1º semestre, comunicación personal, 2020).

“Sugiero que utilice horarios de consulta y para plantear temas de la materia. En ambos casos dirigido tanto para la docente como estudiantes. Trabajo con el celular y la computadora 20hs al día el hecho de recibir mensajes de residencia a cualquier hora incluso casi medianoche o fines de semana me afectaron mucho. (Comunicación personal, Estudiante 1º semestre, 2020)

El mundo de lo virtual, la enseñanza mediada por tecnologías, tiene que ser abordada plenamente desde la formación, tanto como objeto de enseñanza, y fundamentalmente, como objeto de análisis. Y para eso, el canon formativo que hemos construido en las últimas décadas sigue siendo valioso: analizar, reflexionar, criticar, desnaturalizar. El riesgo de quedar eclipsados por sus brillos y fundamentalmente de naturalizar el mundo virtual es enorme por la familiaridad con la que nos movemos en él y en el que crecen y se desarrollan las nuevas generaciones. Sabemos, sin embargo, que como toda construcción social la realidad virtual es portadora de un conjunto de valores que nos llegan y se nos ofrecen sin beneficio de inventario. Desde la formación docente habrá que abordarlo entonces, sin fobias, pero sin ingenuidad.

La experiencia parece haber sido idónea también para transparentar desde nosotras como docentes, el conjunto de valores y actitudes que intentamos formar en nuestras estudiantes. También en este caso, la forma es contenido y nuestro compromiso político con la educación en general y con nuestras estudiantes en particular se ha podido transmitir en esta experiencia. Ese compromiso y esa convicción constituyen un norte para responder a la coyuntura, mantener la flexibilidad, conservar o innovar, probar otras estrategias, arriesgarnos. Esperamos que la pregunta en torno de cuánto esto que hago o dejo de hacer garantiza u obstruye el derecho a la educación de mis estudiantes guíe las definiciones respecto a los medios, las formas, “los cómo” de la práctica docente.

Valoro la predisposición para ayudarnos, prácticamente no había horarios, nos ayudaron bastante y tome cada cosa que me dijeron para la realización de un buen trabajo, todo con sus guías y acompañamiento, el que no estén presentes no significó que estén ausentes. En especial para el trabajo final el acompañamiento fue de gran ayuda para mí y me convirtió en una persona crítica y reflexiva con

respecto a todo lo que escribo, gracias a la sabiduría que me transmitieron.
(Comunicación personal, Estudiante 1º semestre, 2020)

En esta retrospectiva, me resulta llamativa la sensación de que después de todo, la virtualización forzada y apurada de la cursada no generó tantas pérdidas como suponíamos al principio. Discuto desde mi experiencia, desde esta experiencia, el lugar común que se ha construido respecto de que el cara a cara es irremplazable y que la frialdad de las pantallas no permite construir un vínculo entre docentes y estudiantes indispensable para el aprendizaje.

Creo yo que nunca la frialdad de las pantallas va a impedir la construcción de un vínculo entre docentes y estudiantes. Como en cualquier tipo de vínculo humano, solo puede impedirlo la frialdad de los corazones, esa distancia que no es espacial, hecha de falta de compromiso e implicación personal y profesional.

Intento de moraleja

Para finalizar este ejercicio de reflexión sobre la propia experiencia, de encuentro con la experiencia objetivada en este escrito, que en parte es pasada y que todavía sigue siendo presente, voy a desplegar una trama de ideas que ha estado más o menos explícitamente sosteniendo el relato.

Compromiso político

Compromiso con el derecho a la educación, que es compromiso con la democratización sustantiva de la sociedad, con la justicia y la igualdad. Compromiso que aporta sentido profesional y vital. Que aporta pertenencia a un colectivo que desde distintos espacios político -partidarios trabaja por lo mismo. Compromiso que construye identidad y conduce al reconocimiento de los otros como iguales. Igualdad en la condición humana, desigualdad en el goce de derechos. Desigualdad que también construye identidad en el reconocimiento del propio “¿privilegio?”. Reconocimiento que refuerza el compromiso por los derechos y la igualdad ante tanta desigualdad.

Compromiso que es institucional y constitutivo de la identidad de nuestra universidad pública y de su historia de casi tres décadas.

El compromiso aporta certeza aun en la incertidumbre. Pueden surgir dudas acerca de los medios, pero no sobre el rumbo.

Experiencia

En su sentido clásico, como ese saber que da el tiempo, que afianza prácticas, que simplifica complejidades, que permite hacer foco en algunas cuestiones y descartar otras. Experiencia que es acumulación de lecturas, propuestas, consignas, discusiones, errores y decisiones. Experiencia, en definitiva, que es historia.

Y experiencia que es contacto con la situación actual, con las circunstancias y con los otros, que es presencia y atención. Experiencia que es conciencia de los aportes de la historia y sensibilidad para diferenciar en el presente, la reiteración de la novedad. Experiencia que reconoce sus carencias y los desafíos ante lo nuevo.

Encuentro, cooperación, confianza

La confianza primera en el encuentro humano, antes que profesional, antes que el vínculo docente – estudiantes.

Confianza hecha en el trabajo compartido en el equipo docente, pero también confianza en el reconocimiento profesional de cada una, de su responsabilidad con la tarea y con las estudiantes.

Confianza en el trabajo cooperativo institucional del que todas formamos parte y que acompaña, avala, propone, escucha, responde.

Confianza en las estudiantes, en su impulso por estudiar, mejorar sus vidas, las de sus familias las de sus futuros estudiantes.

Certeza de nuestra vulnerabilidad y nuestra falibilidad. Y confianza en la potencia del encuentro para superarlas. La cooperación como recurso, como metodología, como modelo de vínculo en el trabajo de enseñar y de aprender.

Sostén

Como soporte, recurso. Como lo que permite “mantenerse a flote”, “mantenerse en pie” y a la vez sostener a otras y otros que transitan sus propios vendavales y a partir de allí, proponer, proyectarse, crecer.

La moraleja sería entonces algo así:

“Ante la incertidumbre, sostiene la convicción y el compromiso político, la experiencia en todos sus sentidos y la confianza en el encuentro y la cooperación.

COMENTARIOS: DE METÁFORA EN METÁFORA, LA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA VIENE LLEGANDO

Nancy Aquino⁶⁶

Buenas tardes a todes. Un placer para mí haber leído las dos ponencias: una de las colegas de la UNC y la otra de autoría de Juan Carlos Serra. Me gustaría comenzar con los títulos, porque me parece muy interesante destacar que, en ambas ponencias, hay una organización muy metafórica en términos de cómo van reconstruyendo la experiencia de manera diferente.

Lo colegas de Córdoba del área de Ciencias de la Educación cuyo trabajo lleva el título "Viajes del MOPE", desde el comienzo nos invitan a pensar en un recorrido, con cada uno de los apartados: "Trazos del camino", "Descubriendo nuevos horizontes", "Sendereando el camino", "Desde la práctica intensiva de ateneo: de los coloquios al conversatorio". Siguiendo ese recorrido es que podemos repensar algunas cuestiones que voy a plantear como hilos conductores en la lectura de las dos presentaciones.

En la ponencia escrita por Juan Carlos Serra, el autor plantea que la producción ha sido debatida y producida en un colectivo. De este modo, se presenta como un borrador, como parte de un proceso de producción que los ha implicado, nos ha implicado, en la medida que "hemos ido y hemos vuelto con las mismas inquietudes que los autores, y cuando lo miramos nuevamente hacemos visible lo que nos falta y nos va a seguir faltando, porque es muy rica la posibilidad de pensar estos procesos que estamos transitando".

La ponencia se titula "Residencia en pandemia: insistir, ceder, innovar, sostener". Los apartados son: "De dónde venimos. Nuestra propuesta, nuestra experiencia. Nuestro sostén"; "Ir a la escuela sin ir a la escuela"; "Ceder. Hasta los irrenunciables se pueden negociar". Y a modo de cierre: "De la virtualidad: entre dilemas, fobias e ilusiones, la pasión docente".

Me parece que, en cierto modo, se va planteando inicialmente cómo era el dispositivo: de dónde venimos, cuál es la propuesta la que se venía sosteniendo, desde qué experiencia, y cuáles fueron los estructurantes o bagajes sobre los cuales se

⁶⁶ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

fundamentaba. En esta emergencia y situación coyuntural que inicia en marzo 2020, me parece muy interesante esto de “esperar hasta que acampe” vs. “hacer lo que podemos”. Yo creo que todos, en cierto modo, dijimos: bueno, esto va a pasar y el tiempo iba pasando y no pasó y estamos en abril del 2021 y no pasó aún.

Un lugar que sí o sí está marcando nuestra experiencia es estar en la escuela. Entonces, el no estar en la escuela genera interpelaciones acerca de cómo vamos a poder transitar esto. En cierta manera, lo relevante es lo que se enuncia como "Ceder hasta lo irrenunciable. Se puede negociar". Yo creo que todos comenzamos en estas cátedras planteándonos que la “práctica” es una cuestión que requiere necesariamente estar en las escuelas y poner el cuerpo. Pero, a lo largo del año, evaluando que, dadas las condiciones no fue esto posible, nos preguntamos acerca de cómo afrontar una cuestión nodal relativa a la responsabilidad acerca de los procesos formativos de nuestros estudiantes.

Entonces, ¿Cómo resolver aquello que pensábamos que era innegociable? Lo común que se reconoce es que finalmente se generan propuestas alternativas, producto de un conjunto de definiciones derivadas de discusiones en las cátedras. Y Juan Carlos lo expresa muy claramente cuando plantea que lo que se va definiendo implica, a veces, no sólo a los integrantes de la Cátedra, sino que incluye a otros agentes institucionales y, a la propia Universidad.

En el cierre de la producción se expone la propuesta 2020. Se narra cómo luego de los debates al interior del equipo de Cátedra se habilitan espacios para pensar las prácticas en la virtualidad, con sus dilemas y tensiones; fobias, ilusiones y pasiones que se van generando. Todo lo cual da lugar a quienes leemos, a formularnos multiplicidad de preguntas.

Yo rescato que el hilo conductor es reflexionar sobre la experiencia vivida y sobre qué implicó ese proceso de definición de un dispositivo en el marco de la incertidumbre que planteaba esto de “volvemos en un tiempo, no volvemos, o, volvemos”. Entonces, ¿qué hacemos? Aparece allí una reflexión muy importante acerca de los cambios y las continuidades. Continuidades respecto de los dispositivos de formación y cambios inicialmente muy resistidos, forzados, pero que, luego van tomando forma en el cotidiano y se les asigna otro sostén: acompañar, hacer algo. Y, me parece que, en ese sentido, ambos trabajos dan cuenta de una tarea sostenida y argumentada.

El otro elemento que veo es que hay una valoración positiva de la experiencia vivida en el ciclo 2020. Y ahí me parece que se analiza de manera bastante reflexiva, cuáles son las posibilidades y limitaciones que tuvieron esas experiencias. O sea, ¿qué habilitaron?, ¿qué posibilitó el proceso formativo a los estudiantes? ¿qué limitaciones tiene el tener una práctica sin estar en la escuela?

Me surgen preguntas, especialmente desde la lectura de los análisis, que subyacen en las dos propuestas, ¿qué pasa con la formación docente inicial? Desde un posicionamiento ético-político: ¿Qué cuestiones serían las que tenemos que redefinir del dispositivo y cuáles vamos reconfigurando?

Otra pregunta que me parece importante y que emerge de la lectura de ambos textos es: ¿Cómo crear condiciones para la construcción de los vínculos, claves en el proceso formativo? , ¿cómo crear en esos procesos de mediación ciertas condiciones para que los sujetos se vinculen entre sí, que el “otro” tenga una presencia diferente, aunque no sea necesariamente la co-presencia sino a través de otras formas de mediaciones? Considero que la dimensión subjetiva es clave en los procesos de formación docente ya que se trata de una instancia de construcción identitaria.

INTERCAMBIOS SEGUNDA PARTE: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN: SOBRE LA TEMPORALIDAD, EL ESPACIO Y LA NECESIDAD DE SOSTENER LA REFLEXIÓN Y LA PREGUNTA

Gracias por todos estos comentarios. Quiero comentar algo que me despertó el diario del MOPE filosofía. Porque, el diario, en su género, nos pone sobre el tapete el tiempo. No sé si fue una intención, pero al menos lo lograron. Coincido con Patricia Gabbarini en que fue como un recordatorio, que uno podía hacer el propio, pero tenía bastantes puntos de contacto con eso. El texto, como está narrado, da una cierta cadencia del tiempo y pensaba que la temporalidad lineal se nos arrebató. Creo que el diario hace el esfuerzo del testimonio del día a día y, lo escolar, justamente, es una tecnología montada en un fuerte dispositivo organizativo del tiempo y del espacio; dos aspectos que han sido arrebatados. Hay arrebato, pero también hay reconfiguración del tiempo. Me parece que como fenómeno cultural más amplio estamos asistiendo a una revolución del tiempo y del espacio: lo íntimo y lo privado, lo que pasa adentro y afuera. Están porosamente desconfigurados.

Alicia Merodo

A mí me quedó una pregunta en relación al diario: ¿Cómo resolvieron hacer un diario colectivo? Yo me iba haciendo esta pregunta cuando los leía, porque un diario siempre me lleva a lo subjetivo, a lo individual, al juego entre lo privado y lo público.

Patricia Gabbarini

Eso era justamente una de las cosas que quería aclarar de entrada. Si hay algo que estamos trabajando desde el área de filosofía, y los "autores" que figuran ahí en el texto (que, dicho sea de paso, por eso lo ponemos en un epígrafe, no lo ponemos como autores), tiene que ver con recapitular algo de lo que sucedió el año pasado. Pero, lo que yo quería retomar de lo que había dicho Patricia tiene que ver con esto de reinventar una relación con lo canónico. Y, justamente, la elección del diario tiene que ver con eso. La elección de trabajar con un formato que no es canónico es, ya de por sí, un primer elemento para poner en discusión. Por otra parte, tiene que ver con que, si ustedes leen el contenido y la idea misma del diario, es un juego que constantemente hacemos entre la forma y el contenido. El diario tiene una característica muy curiosa y es que, supuestamente, se plantea desde un espacio de intimidad. Pero cuando uno hace público un diario, esa idea del juego con la

intimidad, se rompe. Y, ni hablar, si, como recién señalaba Patricia, este diario es colectivo. Junto con eso, y tomando algo de lo que decía Alicia sobre la temporalidad, digo que es justamente eso; una construcción de temporalidad, más que un tiempo. Es una construcción de temporalidad que va construyendo en su mismo relato una verdad. En ese sentido, recupero algo de lo que decía en la presentación Piglia, que es que, a su vez, esas experiencias personales todo el tiempo están intervenidas por otras. Y hay algo controversial en esto de construir un diario, que va a ser público. Pero yo quería, y aprovechando que hoy es el día internacional del libro, leerles otro diario de Bioy Casares. Dice: "Los peores años de mi vida, hasta hoy. 1952 por la muerte de mi madre. 1962 por la muerte de mi padre. 1972 porque mis lumbagos pasaron de ser excepcionales a ser continuos y yo de ser un atleta a poco menos, ser un lisiado". Y yo a partir de eso me preguntaba, ¿Qué nos significará hablar del 2020, del 2021, de los años de pandemia, en el futuro? Eso también tenía que ver con la construcción de un diario. Porque nosotros estamos hablando de algo que nos está sucediendo, y, consideramos que no podemos desarrollar afirmaciones enfáticas cuando es algo que nos está sucediendo. Pero, por otro lado, y jugando con esto que decía Patricia sobre si no hay que pensar en modos de reinventarnos, creo que algo fuerte que está presente también en ese texto, tiene que ver con el tema de la escritura. Si hay algo que nosotros trabajamos fuertemente dentro de la propuesta del área y no solamente ahora en la virtualidad, sino que ya lo venimos trabajando desde hace tiempo, es propiciar espacios de escrituras sobre sí mismo. Cosa que, en la academia, particularmente, no ocurre en los trayectos anteriores que tienen los futuros profesores o licenciados de filosofía. La idea de pensar la disciplina, la filosofía, atravesada por estas cuestiones más de orden singular, particular, que incluye lo que podría ser un diario. Nosotros no estamos siendo exhaustivos respecto a lo que sucedió en el año; lo que estamos haciendo es plantearnos una cronología, que podría ser tranquilamente otra. Y me gustó lo que señalaban tanto Patricia como Alicia, me parece que esa era una de las intencionalidades: impactar. Yo creo que, en realidad, uno, de una u otra manera, cuando escribe, está buscando eso. Y el diario tiene una relación con la verdad, discutible, que la tiene cualquier otro formato, pero que, en el caso del diario se hace más visible.

Sergio Andrade

Una de las cosas que quisimos en esta reconstrucción fue poner en evidencia el trabajo en equipo. Me parece que, en muchos otros trabajos que hemos leído aparece esto. La virtualidad es un arma de doble filo: yo estoy de acuerdo en que genera limitaciones en encuentros, pero también, para el trabajo de cátedra me parece que ha sido bastante provechoso. Nosotros hemos logrado consolidar el trabajo en equipo, sobre todo con adscriptos, que son ex alumnos nuestros, y que tienen muchas horas dentro del sistema educativo, tienen muchas dificultades quizá para hacer un trabajo ad honorem en la universidad, y, el hecho de haber podido sostener encuentros virtuales ha facilitado este encuentro. Me parece que eso, dentro de este proceso que es disperso y discontinuo, se puede recuperar como algo que ha sumado.

Dolores Santamarina

Quiero retomar un poco estas metáforas que también planteó Alicia, con respecto a las dimensiones o a las coordenadas temporo-espaciales, en un juego a contrapunto con lo que hizo el texto de filosofía de la UNC. Nosotros hicimos un recorrido espacial, tuvo mucha importancia lo espacial en términos de reconocer y empezar a revisar el mismo dispositivo. Porque, por un lado, Ciencias de la Educación tiene esta doble implicación: son formadores de formadores, y, que, sus ámbitos, de implicación, en general, son otros institutos superiores, donde tampoco había posibilidad de realizar prácticas presenciales. Entonces, por un lado, el cuidado de los co-formadores. Y, particularmente, con esto de lo espacial quiero decir que terminamos utilizando las tecnologías no simplemente como mediaciones, sino que terminó por transformarse en un espacio de práctica y eso mismo traccionó, reorganizó, y redimensionó el dispositivo.

Todas estas situaciones creo que son núcleos para pensar en esto de qué tipo de formadores se necesitan para el futuro o qué pone en juego la post-pandemia, la propia representación acerca de lo que son las prácticas. A mí me pareció muy significativo reconocer y darnos cuenta de que al dispositivo lo fuimos modificando y se reorganizó de una manera distinta, entonces: ¿Qué aprendizajes podemos sostener acerca de eso?

Gabriela Domjan

Sí, qué podemos sostener a través de la virtualidad en la que estamos hoy, ¿no? Cuando pase todo, esto creo que, como profesores hemos ido reconfigurando y recreando la propuesta de formación y de Residencia, y tenemos mucho para sostener "más allá de", en esto de volver a mirarnos y haber transitado de otro modo ese dispositivo.

Patricia Gabbarini

Quizás otra cuestión interesante, tomando lo de las corporalidades, es esta primera resistencia a trabajar en la pantalla. Justamente porque una de las practicantes o residentes trabajaba cuestiones del cuerpo, del género, se reorganizó el mismo Meet en involucrar el cuerpo, o sea, no eran las pantallas, eran movimientos. De modo que, hay alternativas como esas que surgieron a partir del contacto con su co-formadora, de una preocupación por el cuerpo, tematizándolo, y construir una alternativa para ser compartida en un Meet. Entonces, no es para replicar, pero sí, lo que quiero señalar es la posibilidad de repensar estos espacios en relación con temas clásicos: Cómo ingresa el cuerpo y la preocupación por el cuerpo en algo que se decía que era imposible de hacer jugar.

Gabriela Domjan

Quería traer otra cuestión que me preocupa subjetivamente. Compartir las preocupaciones me da un poco de alivio. Mi preocupación es esta sensación de que la cultura digital hoy, por el modo en cómo ha permeado en nuestra vida, tiene un efecto bastante arrollador. Y, en lo escolar, el pasaje a lo virtual, con ese tiempo de resolución tan inmediata que le escamotea tiempo a pensar "esto sí" o "esto no". Si bien creo que tuvo su parte positiva, en el sentido de que había que resolverlo a una escala enorme, y no había mucho tiempo para pensar, porque había que actuar en una escala nunca antes vista, se hizo como poco margen para la reflexión. Pero, ahora, y atentos a que pareciera que la virtualidad llegó para quedarse, va ganando cierto consenso. Por ejemplo, escuché al director de la UNSAM, que es una universidad que también es del conurbano, dar los datos del rendimiento interno, de la relación entre matrícula y continuidad de estudio y el corolario es que la virtualización les permitió a los estudiantes inclusive cursar más materias de lo que la presencialidad permitía, por el traslado, el tiempo que lleva, etc. Entonces me parece que esto indica que no vamos a tener muchas opciones: esto está, esto se está instalando y, además, hay muchos intereses para que esto sea así. Pero, invito a ver si podemos pensar si hay algún modo de

detener este tiempo, porque, necesariamente, al convertirse en una herramienta de trabajo, tenemos que imprimirle cierta reflexión a eso que distribuimos como recursos. Porque encima hay un montón y de diversa calidad y con diversos propósitos. O sea, están ahí. Y, yo creo que se van a seguir produciendo a ritmos altamente vertiginosos, mucho más acelerados que la posibilidad de codificarlos y pensar qué querrá decir entonces, para nosotres, formar docentes críticos en escenarios de cambio en las condiciones de la escolarización, cuando lo crítico era poder, de algún modo, desentrañar la naturaleza, los supuestos. Entonces, no sé, comparto mi no-saber acá.

Alicia Merodo

Esta experiencia de haber reflexionado con Matías nos permitió cuestionar-nos acerca de qué queremos que los residentes valoren la actividad matemática y planteen a los alumnos en un posicionamiento en el que la relación con la actividad sea en un entorno en el cual ellos sienten confianza de que pueden, y que, a su vez, son productores en eso. Esto, de algún modo, sí se vio tensionado, modificado, en principio y yo no sé cuánto es que no puedo ver ahora, porque mis ojos estaban puestos en la presencialidad que se modificó. Y es buenísimo, pero ahora todavía está abierta la posibilidad de empezar a poder mirar. Desde ese lugar, lo que pensamos es: ¿Cuáles son las formas de la actividad matemática que se producen hoy? Eso, aún, no lo sabemos ni lo podemos saber, los datos son parciales y cambiados respecto de lo que sabíamos mirar, entonces, sólo tenemos algunas primeras ideas sobre cómo las modalidades de gestión nos cambiaron, pero sí sostenemos que queremos ese posicionamiento en el aula de los residentes, esos futuros profesores.

Esta experiencia de escritura nos permitió este indagarnos, de decir: bueno, ya que esto cambió, ¿qué es lo que sí vamos a sostener y qué es lo que, queriéndolo sostener, no sabemos cómo se sostiene?

Verónica Cambriglia

Dos cuestiones: la primera tiene que ver con que, cuando leía las producciones, por supuesto que me interpelaban más las de Córdoba, en el sentido de que he recorrido con ellos un camino, pero, me parece importante reivindicar esto de sentarnos a escribir algo, porque, en esa escritura, hay otras cosas que en las discusiones que tuvimos durante el primer semestre, están más maceradas, más claras, y, para mí el diario de filo como que pasó

el año pasado, y no habíamos logrado ni siquiera sentarnos a mirar hacia atrás. Y, mientras leía el diario, lo relacioné con algo que dice tu presentación Juan, que es ceder hasta lo irrenunciable. Creo que tuvimos un primer semestre el año pasado en donde todo el tiempo estábamos discutiendo, creo que mucho más tiempo del que debíamos, pero, discutíamos mucho sobre qué ceder y hasta dónde ceder, que tiene que ver con las propias marcas de nuestros dispositivos, con una herencia o un legado de sostener. Y, ahí, en ese "ceder hasta lo irrenunciable", obnubila opciones, tablas con qué sería lo mínimo que pretenderíamos para que fuera la práctica; un día en la institución, un día pasar por la puerta del colegio, no sé, fuimos haciendo un catálogo de qué sería lo irrenunciable, y, creo que, como gran aprendizaje de esta cátedra, pudimos llegar a acuerdos generales, que después los tuvimos en cada área de manera diferente.

Por último, pensar que eso que escribimos, en términos de lo que nos pasó en el 2020 ya en las dos universidades, nos sirve de aprendizaje, pero, por otro lado, hay una puerta que es que el 2021 es distinto al 2020. Algunas cosas tenemos incorporadas y las utilizaremos, y otras me parece que nos siguen desafiando. Nos sigue desafiando la bimodalidad de la escuela secundaria, si podemos ingresar o no, nos sigue desafiando el número de practicantes que tengamos. Alguien recién decía de esta importancia que tiene el recibirse, y, lo relaciono con nosotros, en ese lugar, cuando discutíamos esto de "ceder hasta lo irrenunciable", la definición fue ético-política del lugar que tiene nuestra cátedra en la formación docente, y de entender que estábamos formando a gente que, más allá de lo que nosotros creemos de esa formación, del conocimiento disciplinar, también tenía una salida laboral, y, entender el contexto. Pero, me pregunto, y, hago una pregunta super abierta, qué otras cosas nos quedan para aprender en este 2021 que no va a ser el mismo dispositivo que ya pudimos pensar para el 2020. ¿Hay aprendizaje? Sí, claro. Por lo menos aprendimos a manejar mejores entornos virtuales, entendimos algunas formas de relacionarnos, pero, me parece que, queda el desafío de qué otras cosas nos va a presentar esto, que es algo que, a nosotros como cátedra, también nos interpela, de cómo nos relacionamos con el sistema, que está transitando fuertemente una reconversión, y, nosotros, que, por ahí, más paquidérmicamente en la universidad, vamos un poco más lentos. Pero digo, está todo para aprender, festejo que estemos todos y todas aquí, formadores y formadoras pensando y repensando la formación docente.

Mariano Campilia

Estoy muy agradecido, porque la verdad que ha sido muy intensa la reflexión. Poder combinar este encuentro interprovincial y consolidar esta red de trabajo compartido visualizo que es la posibilidad de nuestro refugio, o, si vale la expresión, permítanme traer como una especie de mística política, una idea de resistencia. Porque, al mismo tiempo que comparto y me identifico totalmente en algunos casos, parcialmente en otros, con las estrategias, con los recursos, con los modos de sostener lo escolar, la formación docente, al mismo tiempo tengo como un ruido de fondo, que me hace pensar en los modos en los que se irá construyendo la nueva normalidad. No me gusta la metáfora, pero la uso porque nos vamos a entender rápido. Estamos nosotros y nosotras construyendo esa "nueva normalidad". Puede ser que tenemos la fantasía de que va a venir desde algún lugar, algún tipo de decisión, de discurso, que, en efecto, a veces viene porque hay una política sanitaria o una intervención del mercado, etc., pero, al mismo tiempo, hoy más que nunca se verifica aquel precepto de la biopolítica, donde le estamos dando forma a cosas que no sé si nos gustan mucho; ese es el asunto. Entonces, quisiera dividir en dos la preocupación.

Por un lado, lo que percibo es que todos rápidamente vamos a reemplazar aquello que se nos borró, que se nos diluyó, pero, al mismo tiempo, a lo mejor, hay que dejar un margen para pensar si no estamos cayendo en algunas trampitas. Entonces quisiera recuperar brevemente, para contestarle finalmente a Alicia, porque me quedé pensando mucho en si estamos abrazando el acontecimiento y yo le diría a Alicia que no. Abrazar un acontecimiento implicaría detener un poquito más la marcha de las cosas. Y, me parece que, en todo caso, abrazamos a nuestros estudiantes, a nuestros pares, nos abrazamos mutuamente para sostenernos, pero no sé si abrazamos el acontecimiento. La disrupción, la interrupción, me parece que no la bancamos. Y no la bancamos por aquella vieja idea que viene de los griegos del horror a la indeterminación, del horror al vacío. Entonces, me parece que es eso lo que no se puede todavía aceptar: separar un poco más, inclusive, el funcionamiento de nuestras instituciones. Es casi una herejía lo que estoy diciendo, por supuesto. Sé que la discusión no es tecnología sí o tecnología no, yo estoy totalmente de acuerdo en que hay que salirse de ese eje, pero me parece que, en todo caso, el problema es que esta tecnología a la que todos nos hemos subido rápidamente no se produjo en el ámbito de lo público, como el viejo formato escolar, que, claramente dejaba un margen de deliberación para lo público. Esto proviene de la corporación, entonces ahí tenemos menos margen para la deliberación pública. Digo, en este gran contrato de funcionamiento y de

construcción de la nueva normalidad, quisiera interponer una cláusula de interrupción, como diría Rancière. O sea, al menos una cláusula que diga que llegados a este punto, paramos un poco y vemos. Porque si no el contrato se impone, el neo contrato social.

Gustavo Ruggiero

Retomando lo que señalaba recién Gustavo Ruggiero, sobre los espacios de vacío y de los tiempos detenidos, creo que teníamos que responder como pudiéramos responder, porque esa era la demanda del tiempo. Ahora bien, no hay que comerse el amague, siguiendo con la metáfora de boxeo, respecto de que hay que subirse a la tecnología y a las afirmaciones de que el joven está acostumbrado a hacer veinte cosas al mismo tiempo, como hemos visto en la experiencia con videollamadas en las que se conectan mientras están en el trabajo, cocinando o cualquier otra cosa.

Porque quizás, enseñar sistemática y organizadamente, ya sea desde una disciplina o desde un proyecto, implica imprimir una temporalidad particular, que quizás no es nueva, quizás es sostener la vieja temporalidad de lo escolar. Tal vez, hay que seguir sosteniendo una temporalidad de que aquí, ahora, esto es la escuela, y no dejarnos atrapar por la multiplicidad de medios y de formas de la tecnología. Entendiendo que hay muchas conversaciones posibles, como planteaban Estela y Gustavo Giménez, y ver cómo esas conversaciones son posibles de ser dadas en un espacio asincrónico. Pero, también, tiene que haber un espacio de interrupción de esa multiplicidad, me parece a mí, y esto es un elemento que hay que dejar abierto.

Este encuentro, realmente, nos deja a todos con muchas preguntas, veníamos todos con más preguntas que certezas, pero el intercambio ha dado lugar a nuevas preguntas y, sobre todo, a la importancia y necesidad de hacerlas.

Juan Carlos Serra

APRENDER A ENSEÑAR. EL TRATAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS COMO UNA EXPERIENCIA DE APERTURA Y POSIBILIDAD

Andrea Alliaud⁶⁷

En la ejecución siempre hay algo por descubrir

(El discípulo, película)

Hablamos de “experiencias” cuando ciertas vivencias del orden de lo común devienen, por alguna razón, en “extraordinarias”⁶⁸. Y si son pedagógicas le anexamos a esta caracterización un componente formativo, asociado con las condiciones que se generan para enseñar y aprender. Los relatos reunidos en esta obra reúnen ambas condiciones, al dar cuenta de lo que pasó y les pasó a sujetos concretos (formadores, co-formadores y estudiantes universitarios) implicados en la formación docente durante el contexto de pandemia, vivido desde marzo del 2020, y la consecuente suspensión de la presencialidad que trajo aparejada. Se trata de experiencias desarrolladas, durante ese período, en el seno de dos universidades nacionales (General Sarmiento y Córdoba) por Cátedras directamente relacionadas con la formación en las prácticas profesionales de carreras docentes.

Una vez más la situación de “excepcionalidad” vivida (que seguimos viviendo y experimentando), nos puso en evidencia las limitaciones con las que solíamos afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en las escuelas como en la universidad y, específicamente, en las instancias destinadas a la formación de profesores. Pero en esta oportunidad, dadas las temáticas aquí abordadas, es preciso detenernos en lo que implica la formación en las prácticas profesionales en escenarios de escuelas clausuradas o interrumpidas en su forma “natural” de habitarlas. Las sensaciones de “impotencia”, de “parálisis”, de “shock”, de “alteración”, de “des-configuración”, de “no ceder”, ante la imposibilidad de realizar las observaciones y prácticas en escenarios “reales”, reinaron de entrada entre los imperios docentes. Pero como esta vez la limitación era cierta y

⁶⁷ Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular de la Cátedra Didáctica General para los profesoradoes del Departamento de Ciencias de la Educación y Directora de Proyectos de Investigación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

⁶⁸ Siguiendo la caracterización de experiencia de Jorge Larrosa. Ver: Larrosa, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* [conferencia]. Seminario Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología – OEI.

persistente (como cuando Jacotot⁶⁹ tuvo que enseñarles a estudiantes con quienes no compartía el idioma) hubo que hacer “otras cosas”. Y es precisamente de hacer otras cosas, de probar alternativas, de experimentar y habitar lo que a primera vista puede parecer impensable, de lo que se trata la enseñanza y la formación en los tiempos que corren. Por eso decimos que la situación de pandemia no hizo más que destacar lo que hasta no hace demasiado tiempo no podíamos, no queríamos o pensábamos que no estábamos en condiciones de asumir:

La escuela secundaria –y el propio sistema educativo– “cruje” en el escenario actual. Los históricos sin sentidos cobran fuerza. Los trabajadores del sistema lo evidencian y acumulan cansancio. Pareciera empezar a tener cabida el pensar desde abajo lo nuevo que haga sentido. Otra escuela con sentidos renovados... (Alicia Merodo)

En este punto me pregunto cuánto la formación docente inicial (tanto la política pública como las definiciones de las instituciones, en especial universitarias) se hizo cargo en el pasado de la enseñanza mediada por entornos virtuales, en un contexto en el que ya hace más de tres décadas, se hacía evidente el lugar preponderante de estas tecnologías en todos los ámbitos sociales. (Juan Carlos Serra)

Sin embargo, al igual que el profesor francés, lxs profes de estas universidades hicieron otras cosas, probaron otras cosas y de muchas de esas “otras cosas” (“inéditas”, como algunos las caracterizan) que hicieron y experimentaron con lxs estudiantes, nos hablan sus relatos. Y si algo faltara para caracterizar estas experiencias como “pedagógicas” ellxs mismos nos cuentan, dan cuenta y se dieron cuenta que estos territorios que fueron explorando y transitando (al igual que todxs quienes nos ocupamos de cuestiones ligadas con la enseñanza y la formación) no sólo fueron un atajo provisorio ante la clausura del camino seguro, sino que constituyeron oportunidades para enriquecer lo que se venía haciendo, reflexionar sobre lo instalado o naturalizado y, sobre todo, porque, paradójicamente, esta apertura (pedagógica) que la clausura (escolar)

⁶⁹ En referencia al profesor que protagoniza *El maestro ignorante*. Ver: Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.

provocó tuvo “efectos” positivos en el proceso formativo de lxs futuros docentes y en sus mismas prácticas de formadores:

Esas y otras razones nos permitieron poner en valor una nueva experiencia de práctica, diferente a la tradicional pero, creemos, con un impacto positivo en la formación de nuestros practicantes en relación a la enseñanza contextualizada de contenidos de lengua y literatura. (Gustavo Giménez y Carolina Subtil).

Para nosotros, como docentes, este espacio representó una grata novedad que nos invita a seguir explorando en sus potencialidades y limitaciones. En este sentido reconocemos que la experiencia de práctica contextuada, habilita repensar-nos en los espacios de la práctica cuya identidad está en permanente construcción. (Edelstein, 2003) (Gabriela Domjan y equipo)

Nos encontramos entonces con docentes que cuentan acerca de las tareas que lxs estudiantes (futuros docentes) realizaron con los co-formadores, del armado de clases sincrónicas preparatorias, de material audio-visual o de cuadernillos didácticos, de la observación de clases dictadas en los canales de televisión, de la realización de entrevistas a lxs distintos actores institucionales, de la participación en prácticas no presenciales desarrolladas por las distintas escuelas, de la elaboración de clases “imaginadas”, así como de “carpetas de experiencias”, todo lo cual supuso producir recursos específicos, “reconfigurar estrategias”, crear instancias de intercambio, análisis y reflexión (como el establecimiento de tutorías) para acompañar y guiar el trabajo de lxs estudiantes.

Y de esto precisamente trata el abordaje de las prácticas en la formación docente, en la posibilidad y en el desafío de convocarlas en su riqueza de lenguajes y en su variedad, si lo que pretendemos es formar maestrxs y profesorxs con oficio, “artesanos”⁷⁰ en su quehacer, que sepan y puedan enseñar, en las escuelas de hoy, cargadas de situaciones inciertas, excepcionales y complejas. Estas apreciaciones suponen otras maneras de entender las prácticas formativas que superan las limitaciones impuestas por los escenarios de “excepcionalidad”, recientemente vividos a raíz de la situación de pandemia. En primer lugar, la práctica de enseñar no es tan solo un hacer

⁷⁰ Nos referimos a docentes que no sean meros “reproductorxs” o “aplicadorxs”, sino productorxs, creadorxs de enseñanzas destinadas o dedicadas a quienes se hallen en situación de aprender. Ver: Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

sino que implica pensamiento, sentimientos y también un posicionamiento ético político o compromiso que es necesario transmitir a quienes se están formando, generando las posibilidades de su experimentación. A ello podemos sumarle la confianza en las instituciones y en lxs sujetos que aprenden, en el sentido de que “todxs pueden y merecen aprender” y que es la escuela (en sus variadas modalidades y formas de habitarla) la institución legítima para hacerlo de manera sistemática, pautada, masiva y compartida.

En segundo lugar, las prácticas de enseñanza no sólo pueden trabajarse yendo y estando físicamente presente en las escuelas. Por el contrario, las prácticas pueden y tendrían que ser convocadas a través de obras pedagógicas, literatura, relatos y narraciones de experiencias pedagógicas, películas, casos u observaciones que podrán acontecer en la presencialidad, en la virtualidad o en la imaginación de quienes los produzcan. Pensemos en obras literarias como *Stoner* o *Los mantenidos*⁷¹; en obras de enseñanza como las de Paulo Freire, o aquellas de las Hermanas Cossetinni, sólo por nombrar algunas de ellas. Relatos de experiencias pedagógicas realizados por docentes narradores y una variedad de películas y series⁷² que abordan situaciones donde se enseña y se aprende en distintos escenarios y contextos pueden ayudar a completar el menú, al que añadimos toda la variedad de propuestas que crearon los formadorxs cuando la presencialidad estuvo ausente:

Desde hace un tiempo en los distintos dispositivos de formación docente inicial y en el campo investigativo relacionado a las prácticas docentes se vienen incorporando herramientas ligadas a la narrativa, las autobiografías, la fotografías, los relatos orales, los testimonios, los relatos de experiencias, las videgrabaciones, las observaciones, las entrevistas y cartas, entre otras, que permiten valorar las experiencias para la construcción de saberes y conocimientos del campo de la enseñanza. (Silvia Ortúzar y equipo)

⁷¹ Se trata de las obras de John Williams (*Stoner*) y Walter Lescano (*Los mantenidos*).

⁷² Siempre resulta tener a mano una buena selección de películas y series en las que se aborden escenas y situaciones de enseñanzas. Algunas de las que frecuentemente remito en mis clases son: *La vida escolar* (2019), *La melodía* (2017), *El profesor* (2011), *Entre los muros* (2008), entre las películas; *Entre Horas*, *El reemplazante*, son las series, además de las clásicas: *Rita y Merlí*.

Quizás pueda aparecer cierta complejidad en aquellas instancias en que lxs estudiantes tienen que asumir la tarea de “dar clases” como parte de su formación, poniéndose a prueba en situaciones concretas. De todos modos, también en esos casos hubo experiencias interesantes en las instituciones cuando pudieron hacerlo en la virtualidad, siempre en presencia de lxs profesores o co-formadorxs a cargo de los grupos y trabajando de manera sostenida y compartida con ellxs. El uso de simulaciones y las improvisaciones⁷³ son asimismo dispositivos que ayudan y pueden enriquecer este proceso. Una de las experiencias desarrolladas por la Universidad de Córdoba da cuenta de ello:

Dado que implicaba una simulación, entiendo que se pusieron en juego recursos didácticos que en una práctica áulica “real” se encuentran limitados por las condiciones materiales, estudiantiles e institucionales. Se podría presuponer que el hecho de “imaginar” a les estudiantes y a la institución permitió indagar otras estrategias didácticas que no hubieran surgido en años anteriores en presencialidad (Verónica Lerda)

Redoblando aún más la apuesta y la propuesta, podríamos decir que resulta ser una “necesidad” de cualquier propuesta formativa que apunte a la formación de docentes creadores, productores de enseñanzas, recurrir a las prácticas en cualquier instancia, espacio o contenido de la formación, por más “teórico” que se lo considere. Hemos insistido, en varias oportunidades, sobre la importancia de que los desafíos y problemas de la enseñanza no queden acotados a un espacio o campo formativo específico, a un tiempo o lugar físico puntual, sino que, por el contrario atraviesen al conjunto de la propuesta formativa, brindándole cohesión y sentido a los distintos abordajes que se propongan. En esta dirección, la inclusión de las prácticas acontece en cada espacio curricular, en cada clase y no solamente cuando lxs estudiantes van a observar o a “practicar” a las escuelas en materias específicas. La preocupación por la práctica (en sus distintas dimensiones) se convierte, así, en una referencia constante para

⁷³ Ver: Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós; y Alliaud, A. (2017), op. cit.

todxs lxs formadores implicados en la transmisión de un oficio: la enseñanza, para el caso de la formación docente.

Una vez más no hay excusas para postergar, suspender y, en definitiva, negar la presencia de las prácticas en la formación. Más bien la situación de excepcionalidad que estamos viviendo no hace más que mostrar crudamente la necesidad de apelar a distintos formatos, maneras, lenguajes, de convocar las prácticas e integrarlas a la totalidad de la formación, en diálogo permanente con los contenidos o conocimientos “teóricos” y las experiencias que se aborden, los cuales servirán de sustento y referencia a la hora de diseñar, crear y probar enseñanzas en las aulas. No importa el contenido en cuestión. Todo el abanico de saberes que incluye una propuesta de formación tiene sentido y adquiere sentido cuando los docentes en formación aprenden a usarlos como “herramientas”⁷⁴ para la producción de sus múltiples intervenciones.

Nos encontramos finalmente, en este contexto de suspensión de la “normalidad”, más que con una limitación con una oportunidad para que, en tanto formadorxs, nos animemos a probar y apropiarnos de otras formas y maneras de formar que, más que restar, aumentan la potencialidad de cualquier propuesta formativa destinada a formar docentes con oficio o artesanxs en su quehacer, docentes que sepan, puedan y elijan enseñar en las escuelas de hoy. Futurxs profesorxs que no sean merxs repetidorxs o aplicadorxs de prácticas o conocimientos ajenos a su producción, ya que por más que así los formemos tales bagajes no tendrán chance de poder capitalizarse en sus futuras enseñanzas. Nunca la tuvieron y en las escuelas del presente menos que nunca.

Sólo nos queda entonces probar, practicar, convocar las prácticas en su apertura y variedad; en su riqueza de lenguajes y formatos. En definitiva, y una vez más, de esto también trata la enseñanza y el enseñar.

⁷⁴ Richard Sennett se refiere a la importancia de que el artesano sepa utilizar las herramientas específicas de su trabajo: los saberes y conocimientos, en nuestro caso. Ver: Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

A MODO DE CIERRE: UNA POLIFONÍA DE VOCES

Celia Salit

Cuando la Facultad de Filosofía le otorgó el Honoris Causa a Osvaldo Bayer, Gloria Edelstein -quien en ese momento era su decana- lo presentó jugando con palabras, frases, expresiones, de las producciones textuales del propio Bayer. Emulando la idea de Gloria, cuyos aportes para el campo de las prácticas y residencias por cierto recuperamos todos nosotros permanentemente, para el cierre permítanme jugar también con las palabras, las de todos Ustedes, los hacedores de este encuentro volcadas, como dicen ustedes, en esas: “notas de equipos de cátedra de prácticas respecto de 2020 y pandemia”, en contexto de aislamiento; registros imperfectos y asistemáticos de reflexiones compartidas”. Una muestra, diría yo, de una particular alquimia de decires, haceres y pensares... compartidos... Va entonces: ... Un cierre con todas las voces, todas....

Marzo de 2020: situación única, inédita, repentina, sin preámbulos... sensación de desamparo, de desnudez, “se quemaron todos los manuales”.

Como aprendiz mi primera percepción fue de incertidumbre “optimista”. Al iniciar el taller seminario, la idea de una cuarentena prolongada estaba restringida, en ese momento, a la fantasía cinéfila.

... inquietudes y tensiones entre lo que es, lo que era, lo que podría ser...

... el aula, ese universo privilegiado de lo observable, también se desvanecía, habíamos naturalizado un dispositivo de co-presencia de personas en un aula.

En residencia, la escuela se camina, se respira, sus ritmos se vivencian, sus ruidos se interpretan y padecen. La silla rota; la estudiante angustiada, sola en un banco; los revoltosos del fondo, el profesor agotado, las interminables interrupciones de la clase, los novies de la mano en el recreo, la pared descascarada, el baño clausurado, el picaporte que falta. No hay forma de reproducir esa experiencia de otro modo, la experiencia se constituye en el estar allí completamente, con las sensaciones y emociones que conlleva, con los recuerdos que dispara, con las expectativas que frustra o germina.

¿A qué sabe tu Escuela? A “ayuda, cuidado” “Sabe familiar (me recuerda a mi pueblo)”, “A grupo humano trabajando con otro grupo humano”, “a derecho conquistado por los vecinos”.

Habitar las instituciones para comprenderlas, “meter los pies en el barro”, “poner el cuerpo”... la presencia en la escuela nos parece nuclear e irremplazable, hace a la integralidad de la experiencia de residencia. ¿O la presencia no es una cualidad de los edificios que habitamos, sino de los espacios que nos convocan a estar allí, sean virtuales o físicos?

Un sin número de imágenes y experiencias que condensan una genealogía que, de manera provisoria, logramos abrazar en ese “estar” en las escuelas y que luego a fuerza de abordaje metodológico, obstinación pedagógica y marcos conceptuales, volvemos una y otra vez para desmenuzarlas, desnaturalizarlas, pensarlas, reflexionarlas, comprenderlas, politizarlas, problematizarlas

¿Y ahora cómo seguimos? Experiencia y equipo: nuestros primeros sostenes.

Otear el territorio, indagar en los nuevos escenarios posibles y darle sentido al quiebre que se nos presentaba respecto de la “inmersión en las instituciones de residencia”; mantener el contacto, mantener la comunicación; dejar claro que estamos aquí...no demorar instancias finales de prácticas; desalentar cualquier viso o síntoma de exclusión.

Sostener... Sostener la práctica en tiempos de emergencia...

La necesidad “no tuvo cara de hereje” el “cimbronazo” desencadenó, como en un espejo, los procesos reflexivos que proponemos a nuestros residentes, se volvieron quizás más que nunca sobre nuestra labor, sobre el sentido y supuestos de las prácticas que realizamos para formar profesores, para sostenernos y mirar a futuro nuevas maneras de generar conocimientos y experiencias de práctica potentes...un fuerte proceso reflexivo que nos lleva a seguir revisando nuestro dispositivo de formación y preguntarnos por ciertas cuestiones que forman parte de una tradición, de un habitus académico construido y estabilizado durante mucho tiempo de trabajo y reflexión también pero en otros contextos y bajo otras determinantes.

Recalibrar hipótesis, insistir, ceder, innovar ¿Abrazar un acontecimiento? Abandonar, siguiendo a Meirieu “imágenes nostálgicas y arquetípicas” al pensar la transmisión en la clase en el futuro cercano.

¿Cómo pensar un dispositivo, en tanto propuesta de enseñanza, en el marco de una selección de contenidos, actividades y recursos para unos sujetos que aún no conocíamos y en el marco de contextos desconocidos y diversos? ¿Puede conocerse a los

sujetos en la virtualidad? ¿Qué otras maneras de trabajo son posibles para iniciar a los practicantes en un tipo de experiencia compleja y diversificada como es la de “ser profesor”? ¿Hay posibilidades de abrir nuestra mirada hacia otro tipo de experiencias y ampliar el registro de nuestras propias prácticas formativas?

Foros, aulas virtuales, clases por Meet, por Zoom, fotos, grabaciones, PowerPoint, aplicaciones para intervenir documentos con audios, grupos de WhatsApp...

La video llamada implica que entre el docente y el alumnx media una pantalla, pero una pantalla que puede estar apagada...la verdad mi escepticismo por las video llamadas es muy grande. Pero... hay video llamadas, pero también hay otras videollamadas que, si las dejamos ser como un diálogo, con una pregunta de cómo están, cómo se sienten, tal vez puedan ser espacios de cariño, de afectos.

¿Qué nuevos soportes primarán en la construcción de la experiencia escolar y qué modos adoptará el encuentro colectivo en un espacio común? ¿Seremos capaces de profanar las plataformas creadas respondiendo a los intereses de las corporaciones que ven en ellas un esquema de negocios, para convertirlas en espacios de intercambio horizontal, democrático y creativo?

... Lo que la pandemia nos dejó... el 2020 no solo fue, en cierto sentido, un “dolor de cabeza” ... nos llevó a inventar maneras de transitarlo y pasarlo de la mejor manera posible; constituyó también un motivo, quizás imprevisto y abrumador, pero motivo al fin, para repensar y desnaturalizar aquello que hacemos para formar a nuestros estudiantes como profesores, para objetivar viejos habitus epistémicos y procedimentales de formas de hacer las cosas, para encontrar nuevos sentidos e imaginar nuevas prácticas que encuentren, ojalá, alguna nueva sintonía con el trabajo en/con las instituciones escolares, con los procesos de enseñanza y aprendizaje de y con otros, con la enseñanza de las disciplinas específicas, con las prácticas profesionales de los profesores, y un largo etcétera.

Ojalá uno de los aprendizajes de muchos docentes de este tiempo sea la importancia de construir una pedagogía de los sentires, de los afectos, de la mirada detenida hacia aquellos que se forman con nosotros. Hasta aquí parte del camino transitado, nuestro recorrido compartido, saberes y sentires que se entrelazan en nuevos interrogantes acerca de nuestras prácticas en el interjuego del “enseñar a enseñar”.

Espero que se hayan sentido representados, que se hayan reconocido. Creo que

hubo sintonía en las ideas, en los decires y eso me permitió armar una suerte de rompecabezas, tomando aquello que a mí me impactó de las distintas presentaciones, darle alguna lógica, alguna secuencia y, sobre todo, priorizar la palabra de quienes habían respondido tan generosamente a nuestra invitación de escribir.

Solo pensaba y para finalizar que en otros campos de intervención se patentan las invenciones. Nosotros, si algo hemos hecho el año pasado, es inventar. Nos hemos reinventado, hemos creado y hemos recreado. Tal vez este sea el encuentro, la oportunidad, la forma, en que hemos encontrado de patentar todo eso que hemos hecho juntos. Un gusto, muchísimas gracias a todos y a todas.

El establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) durante el ciclo escolar 2020 desafió a pensar el Sistema Educativo y el de Formación Docente. Las prácticas docentes y de enseñanza de todos los niveles se vieron interpeladas por las nuevas condiciones de escolarización mediadas por tecnologías en relación a qué y cómo enseñar; qué y cómo evaluar. Se trató de un escenario político pedagógico cambiante, transitorio, en construcción, con los consecuentes grados de provisoriedad que ello implica.

Formar profesores en este escenario requirió reconfigurar las propuestas de los espacios de prácticas y residencias. Fue necesario imaginar nuevos modos que habiliten a conocer y problematizar instituciones, aulas y sujetos. Demandó pensar y re-pensar supuestos, hipótesis de trabajo y saberes, al tiempo que abrió posibilidades para tensionar/movilizar sentidos aparentemente estabilizados y, en muchos casos cristalizados e imaginar colectivamente otros modos de intervención. En efecto, se tornó en oportunidad para visitar marcos interpretativos; formas de registro; interacciones de sujetos entre sí y con las instituciones y para redefinir las propuestas didáctico-metodológicas relativas a enseñar a enseñar. Ello, en la mayoría de las situaciones, implicó básicamente la conversión de dichas propuestas a entornos virtuales.

Dadas las condiciones anteriormente caracterizadas, un grupo de colegas integrantes de Cátedras de Prácticas Docentes y Residencias de la Universidad Nacional de Córdoba(en adelante UNC) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS), consideramos propicio generar un ámbito colectivo de pensamiento para compartir experiencias y reflexiones acerca de los modos particulares en que se reconfiguró el trabajo docente y las propuestas formativas, al abrigo de la tradición de las “Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente”, originadas en la Facultad de Filosofía y Humanidades (en adelante FFyH), UNC, y su inscripción en la “Red de Prácticas”.

