



**Formar docentes en los  
profesorados universitarios en FFyL**  
Ensayos y experiencias en torno a la práctica  
profesional docente en una situación excepcional

**Diana Gomez y Daniel Hugo Suárez**  
(compiladorxs)



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras



**Formar docentes en los profesorados universitarios en FFyL**

---



**Formar docentes en los  
profesorados universitarios en FFyL**  
Ensayos y experiencias en torno a la práctica  
profesional docente en una situación excepcional

Diana Gomez y Daniel Hugo Suárez (compiladorxs)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

**Decano**  
Américo Cristófalo

**Vicedecano**  
Ricardo Manetti

**Secretaría de Extensión  
Universitaria  
y Bienestar Estudiantil**  
Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos  
Académicos**  
Sofía Thisted

**Secretaría de  
Investigación**  
Dr. Marcelo Campagno

**Secretaría de Posgrado**  
Dr. Alejandro Balazote

**Secretaría General**  
Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Hacienda y  
Administración**  
Marcela Lamelza

**Secretaría de  
Transferencia y  
Relaciones  
Interinstitucionales e  
Internacionales**  
Silvana Campanini

**Subsecretaría de  
Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de  
Publicaciones**  
Prof. Matías Cordo

**Subsecretaría de Hábitat  
e Infraestructura**  
Nicolás Escobari

---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras**  
**Colección Saberes**

ISBN 978-987-8927-26-8

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2022

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: "Čeština: Tajemná čísla Země", 2009, Eugene Ivanov

CC BY-SA 4.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>>, a través de Wikimedia Commons

Formar docentes en los profesorados universitarios en FFyL: Ensayos y experiencias en torno a la práctica profesional docente en una situación excepcional; compilación de Diana Gomez; Daniel Hugo Suárez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022.

Libro digital, PDF - (Saberes)  
Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-8927-26-8

1. Formación Docente. I. Suárez, Daniel Hugo. II. Título.  
CDD 378.121

# Índice

Prólogo <i>Diana Gomez y Daniel Hugo Suárez</i>	9
Enseñar y aprender en la excepcionalidad. Hojas de ruta y prácticas de un recorrido formativo <i>Andrea Alliaud, Vannina Trentin, María Celeste Varela y equipo</i>	17
Formar profesores de historia en un territorio virtual: La experiencia compartida por un equipo docente en un texto polifónico <i>Silvia Finocchio, Marisa Massone, Gisela Andrade, Florencia Rodríguez, Diego Mora, Sonia Núñez, Sebastián Ortiz y Mariana Paganini</i>	51
"Continuidad Pedagógica", <i>continuidad relativa</i> : el posicionamiento en movimiento <i>Mercedes Hirsch, Javier García, Laura Cerletti y Maximiliano Rúa</i>	97

La creatividad desafiada: prácticas en la formación de docentes en Artes	125
<i>Malena San Juan, Mora Coraggio, María Eugenia Di Franco, Anabella Penalva y Clarisa Álvarez</i>	
Nuevos territorios y encuentros pedagógicos: Conceptos y experiencias para recrear la formación docente en Geografía	155
<i>Raquel Gurevich y Andrea Ajón</i>	
Las relaciones pedagógicas en las prácticas docentes del profesorado de Ciencias de la Educación: Voces, diálogos y tramas en la virtualidad	175
<i>María Dolores Román, Cecilia Román, Adriana Tomic, Claudia Mendoza, Dinah Sumbre, María Eugenia Míguez y María Zivina Landin</i>	
Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en letras: Oralidades, lecturas y escrituras presenciales y remotas: una nueva cartografía para la enseñanza	213
<i>Gustavo Bombini y Paula Labeur</i>	
Biografías	231

## **Prólogo**

*Diana Gomez y Daniel Hugo Suárez*

Pensar e implicarnos en la formación de docentes en tiempos pandémicos, y en particular las prácticas de enseñanza, nos obliga a revisitar algunas de las grandes categorías de la educación y la pedagogía. Pero no porque no insistamos recurrentemente en discutir lo escolar en todas sus dimensiones, sino porque pensar desde la excepcionalidad hizo tambalear algunas de las experiencias y categorías sobre las que creíamos, o al menos eso pensábamos, haber alcanzado cierta clarificación y consenso. Y porque lo disruptivo de la situación hizo que irrumpieran en escena otras que mostraron la urgencia de su exploración.

Este libro pretende plasmar el intercambio dialógico y afectivo que se dio en el marco de los encuentros del Área Interdisciplinaria de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (AIFOD), cuando los equipos docentes de las materias del Campo de la Práctica Profesional Docente de los Profesorados nos vimos obligados a virtualizar la cursada de las materias, a partir de la suspensión abrupta de las clases presenciales, con la incertidumbre

como sentimiento compartido. Por eso podemos decir que es una producción colectiva.

Esta obra es una compilación de relatos de experiencias y/o ensayos de ponderación crítica a través de los cuales sus protagonistas intentan dar cuenta de los procesos y reflexiones que tuvieron lugar en el contexto ASPO en las diferentes áreas disciplinarias de formación docente. Es una producción que intenta dejar un registro en torno a algunas preguntas y sus respuestas creativas, que fueron surgiendo a lo largo de este proceso. ¿Cómo se afrontó la virtualización de las materias de formación docente?, ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta para reelaborar las propuestas pedagógico didácticas?, ¿Qué decisiones se tomaron en relación a la práctica profesional docente de lxs alumnxs?, ¿Cómo se redefinió, se amplió, se vio afectada la noción de práctica?, ¿Cuáles son las condiciones materiales y afectivas del vínculo pedagógico?, ¿Qué acciones, estrategias, se llevaron adelante para garantizar la continuidad pedagógica?, ¿Qué aprendimos? Algunos de estos interrogantes nos llevaron, otra vez, a revisar qué es un aula, volver a pensar los modos en que enseñamos y disponemos condiciones, recursos y materialidades para la experiencia de formación.

Pero quizá la pregunta que insiste y articula todas las anteriores sea ¿qué significa enseñar a enseñar en este contexto? Estos interrogantes nos dicen mucho acerca de la situación atravesada pero también de las inquietudes que fueron apareciendo. Las respuestas, siempre provisionarias, nos hacen saber de las posiciones sostenidas, los debates entablados y, especialmente, del compromiso asumido por quienes coordinan el campo de la práctica docente en los profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

La propuesta de esta compilación es traer a la problematización y discusión acerca de los límites, alcances y potencialidades de los dispositivos de enseñanza en juego, y ponerlos

en tensión/articulación con los modos en que venimos pensando, diseñando y desarrollando el campo de la formación docente universitaria.

El libro recoge las voces, pareceres, convicciones, emociones, de aquellos y aquellas que, encargados de la tarea de enseñar a enseñar, se vieron interpelados en su quehacer por la situación excepcional que trajo el COVID-19. Los artículos que forman parte del libro sin duda guardan diferencias entre sí, diferencias que se corresponden con la diversidad en la mirada que aporta el marco conceptual de los campos disciplinares en los que están inmersos y de los cuales se nutren, y cuyas gramáticas vienen en auxilio. En esto radica la riqueza de la producción, en que a pesar de la diversidad de perspectivas constituye una construcción colectiva que se sustenta bajo un piso de supuestos compartidos. Mas la multiplicidad de abordajes se articulan en un eje estructurante: la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Consideramos que cualquier propuesta formativa se da siempre en situación, por lo que parecería que es su condición intrínseca estar siempre y en constante transformación, conservando éxitos anteriores e incorporando lo que la potencie. Sin embargo, la pandemia puso en tensión muchos de los sentidos que funcionaban como brújula orientadora y que los diferentes artículos retoman. Decíamos que el hilo conductor es la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Debemos aclarar que esta reflexión involucra al menos tres dimensiones de análisis. La primera y quizá la más general, la indagación sobre la praxis, y luego, en particular, volver a pensar de qué hablamos cuando hablamos de práctica de enseñanza. Lógicamente esto involucra otra dimensión; la reflexión sobre nuestras propias prácticas docentes como formadorxs de formadorxs, pero, al mismo tiempo, y por tal motivo, la práctica de nuestros estudiantes, futuros docentes.

En *Enseñar y aprender en la excepcionalidad. Hojas de ruta y prácticas de un recorrido formativo* las autoras recuperan la experiencia como cátedra de Didáctica General en la excepcionalidad. Pero, a pesar de ella, nos advierten que el dispositivo de enseñanza diseñado para tal oportunidad se sustentó en propuestas pedagógicas que responden a una concepción sobre la enseñanza que vienen sosteniendo con anterioridad. Y que se ve traducido en su propuesta formativa. Estos diseños van en dirección a evidenciar la necesidad de interpelar y poner en tensión las formas habituales de enseñar, aprender y formar en la universidad. Uno de los modos e intervenciones que se ofrecen para “alterar y hackear” las coordenadas objetivas de la formación es la inclusión de otras tramas comunicacionales, pero también tecnológicas. La inclusión de la narrativa transmedia es ejemplo de ello. Muy valiosa, desde el punto de vista propositivo, es la iniciativa de multiplicar y amplificar la noción de prácticas que ya no están ancladas a un espacio (institución, escuela, aula) y tiempo (copresencia, simultaneidad) determinados, sino que atraviesan todo el conjunto de la propuesta formativa, “a través de obras pedagógicas, literatura, relatos y narraciones de experiencias pedagógicas, películas, casos u observaciones”.

En el artículo *Formar profesores de historia en un territorio virtual: la experiencia compartida por un equipo docente en un texto polifónico*, se da cuenta, asumida la tarea a pesar del primer golpe inicial, de cómo la pandemia proveyó una experiencia formativa que requirió para sus protagonistas “recorrer preguntas que anudan con los sentidos más profundos que orientan el trabajo de la cátedra”. Lxs autorxs se proponen mostrar el desafío que implicó virtualizar la formación docente y las decisiones pedagógicas que fueron tomando, aclarando que para ello fue menester recuperar la experiencia afianzada en el diálogo con los principios ético políticos que sustentan y que funcionaron como umbral para diseñar las nuevas propuestas. El escrito nos propone pensar en otras

temporalidades (en términos de la organización del tiempo escolar); en indagar sobre las potencialidades que nos pueden ofrecer los nuevos espacios/territorios formativos que irrumpieron con mayor fuerza en el contexto de encierro (Campus virtual, museos, archivos digitales); y en cómo otros lenguajes y materialidades cobraron centralidad (base de datos, repositorios de imágenes, etcétera). Asimismo, señalan como positivo que algunas de estas nuevas prácticas de enseñanza entrañaron maneras nuevas, y en ocasiones más cercanas, de vincularse con lxs estudiantes.

La cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza de la Antropología nos presenta el artículo "*Continuidad Pedagógica*", *continuidad relativa: el posicionamiento en movimiento* que, en una pluralidad de voces, toma como punto de partida la necesidad de *problematizar* la situación desde un punto de vista que buscara "no reducir el desafío de armar una propuesta formativa a una cuestión de adecuación de técnicas y medios sino situada y comprometida". Así, en un ordenado recorrido se explicitan, en primer lugar, los aspectos principales de su postura epistemológica que toma como puntos de referencia teórica los aportes del enfoque "histórico-etnográfico" desde el cual se problematizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en particular los vinculados a la formación de formadores. En segundo lugar, se declaran los principios metodológicos que organizaron los procedimientos que se desplegaron para enseñar a enseñar antropología en el contexto universitario. Para terminar, se manifiesta el posicionamiento político que sostienen los miembros de la cátedra en torno a los procesos formativos que se desarrollan en los entramados públicos y singularmente en el marco de la Universidad de Buenos Aires en la situación de pandemia.

En *La creatividad desafiada: prácticas en la formación de docentes en Artes*, las autoras relatan el proceso de trabajo que afrontaron en el escenario inédito de la Pandemia. En esa

tarea reflexiva y crítica, recogen las problemáticas con las que se encontraron, los debates teóricos que se les fueron presentando y las “adaptaciones” creativas de la propuesta de formación que fueron procurando en un quehacer colectivo a lo largo del ciclo lectivo 2020. Esta reflexión sobre las prácticas de enseñanza, que tiene como marco que la estimula, fundamentalmente en relación a su posicionamiento ético-político, la teoría crítica, abrió el horizonte de nuevos y posibles sentidos sobre ella. Asimismo, les permitió cosechar algunos aciertos del dispositivo desplegado, pero reconociendo la urgencia de seguir pensando teóricamente sobre las implicancias del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde la educación en artes. Siempre con el compromiso de fortalecer la propuesta de formación de los futuros docentes que se desempeñarán profesionalmente en la educación artística en el nivel medio y superior.

El artículo *Nuevos territorios y encuentros pedagógicos: conceptos y experiencias para recrear la formación docente en Geografía*, las protagonistas narran cómo afrontaron la excepcionalidad recurriendo a los enfoques de la geografía y la pedagogía críticas. Allí encontraron un conjunto de apoyos y andamiajes conceptuales y políticos, que las alentaron en la decisión de “seguir enseñando y seguir aprendiendo”. Pasada la conmoción del primer momento la excepcionalidad dio paso a un deseo, el deseo de pensar la experiencia como oportunidad. Bajo esa directriz rediseñaron su propuesta de enseñanza con miras a ofrecer un trayecto de formación que resultara convocante, potente y contextualizado. En ese sentido se volvía perentoria la reflexión sobre la enseñanza de los temas propios de la geografía. En efecto, la Pandemia puso la lupa en temas tales como los desplazamientos cotidianos, las fronteras, las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, los diferentes espacios urbanos y rurales, el transporte y las comunicaciones, etcétera; conceptos tan caros a la disciplina

y que era necesario revisitar. Asimismo, entre las nociones importantes que contribuyeron a su propuesta, transformándose en herramienta conceptual y didáctica, las autoras rescatan la noción de interjuego de escalas con la finalidad de trabajar en diálogo con los saberes actualizados de la disciplina y en clave contemporánea.

La cátedra de Residencia nos presenta el artículo *Las relaciones pedagógicas en las prácticas docentes del profesorado de Ciencias de la Educación. Voces, diálogos y tramas en la virtualidad*. En él las autoras, como los testimonios de los escritos precedentes, nos cuentan los avatares que tuvieron que enfrentar en este singular contexto. En un cuidadoso recorrido que tiene como punto de partida un análisis sobre los contextos que dieron forma al desarrollo de la propuesta de enseñanza, se va plasmando en el escrito las decisiones que tornaron posible una nueva arquitectura de los dispositivos de formación en Residencia. Frente al desafío de la virtualización forzada vieron la necesidad de tomar decisiones fundamentadas, que integren múltiples y articuladas miradas para pensar el curso de su acción y construir posibles respuestas a las preguntas “por qué hacer” y “para qué hacer” que superen el dominio de una gestión meramente técnica.

Finalmente, en *Oralidades, lecturas y escrituras presenciales y remotas: una nueva cartografía para la enseñanza*, la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras en su relato de experiencia nos narra cómo la virtualización no tomó tan desprevenido al equipo en tanto hacía unos años que venían trabajando en sus cursadas presenciales con momentos virtualizados que, a lo largo de los años, se mostraron sumamente potentes en la formación de profesorxs en Letras. El aula virtual fue concebida desde sus inicios como un espacio de investigación de y a partir de las prácticas en tanto se constituyó en un espacio de lectura y escritura, de producción y de comunicación del conocimiento. Un cono-

cimiento “devenido” de las prácticas en tanto es de naturaleza teórica, pero que no deja de ser a la vez práctico. Esta experiencia previa en la virtualidad puesta en diálogo con una concepción del “perfil ampliado” de lxs futuros docentes en Letras oficiaron (y ofician) de guía sobre su concepción de las prácticas y por ello de su propuesta de formación. No obstante, la situación atravesada requirió reformular los modos en que imaginaban ese espacio propio de la disciplina que son las prácticas docentes y de revisar otras categorías propias del campo pedagógico asociados a estas.

Como dicen lxs autores, poner en valor la experiencia vivida quizá nos permita imaginar unas nuevas cartografías de la formación.

# Enseñar y aprender en la excepcionalidad

Hojas de ruta y prácticas de un recorrido formativo

*Andrea Alliaud, Vannina Trentin, María Celeste Varela y equipo<sup>1</sup>*

## Lo excepcional y lo normal

Una vez más, y como cada año, en el mes de marzo del 2020 teníamos todo listo para empezar a dictar en nuestra facultad la materia Didáctica General para los Profesorados, con la cual lxs estudiantes de las distintas carreras (Historia, Antropología, Artes, Filosofía y Letras) inician su recorrido formativo como futuros docentes. Pero no empezamos, o al menos no lo hicimos como lo hacíamos siempre y tal como estaba previsto. El contexto de pandemia que venía afectando al mundo entero se instaló por esa fecha en nuestro territorio

---

1 Si bien las mencionadas fuimos las responsables de la escritura de este artículo, la experiencia que narramos fue posible gracias al trabajo del equipo de coordinación de la cátedra que, en el año 2020, estaba integrado por: Estela Soriano, Agustín Fried, Francisca Fischbach y Judith Taub, además de las escritoras mencionadas. Por otra parte, fueron el conjunto de lxs ayudantes quienes contribuyeron activamente para que esta experiencia fuera posible. Elxs son: Marcela Agulló, Mariana Blardoni, Gabriel Brener, Gabriela Carnevale, M. Florencia di Matteo, Viviana Fidel, Mariana Frechtel, Raquel Gamarnik, Lucía Gladkoff, Marco Grego, Amalia Güell, Magalí Killer, Ana Vivian Lucci, Isabel Puente y Guadalupe Tenaglia.

y a partir de allí todo cambió o cambió bastante en todos los órdenes de la vida y, particularmente, en la universidad. Y de eso nos ocuparemos en este escrito: de recuperar la experiencia transitada por nuestra cátedra en escenarios que hemos caracterizado como “excepcionales”, en el sentido de su irrupción sobre lo que hasta ese momento considerábamos como “normal”.

De pronto no había espacios ni tiempos para enseñar y aprender. Las reglamentaciones se sucedían tratando de regular lo que aún no podía comprenderse del todo. Las semanas transcurrían y carecíamos de precisiones, respuestas y propuestas hasta que tuvimos “luz verde” para largar. ¿A largar qué? El ciclo lectivo, el cuatrimestre, en nuestro caso el año que dura la materia. Mientras el escenario se definía contábamos con más de 500 estudiantes ya inscriptos en el espacio del Campus. Las primeras comunicaciones hacia ellxs no tardaron en sucederse, como tampoco las sugerencias para que fueran mirando una Serie disponible en una plataforma y leyendo una obra pedagógica,<sup>2</sup> materiales de referencia que solemos incluir en el desarrollo de la materia.

Pasado ya el primer mes de haberse instalado la cuarentena total en el país, la cursada “virtual” iba cobrando, de a poco, legitimidad y fue por ese entonces que empezamos a pensar y diseñar una propuesta de enseñanza acorde con las circunstancias que nos tocaba enfrentar. Como solemos hacer lxs docentes. Las reuniones por zoom y meet alcanzaron protagonismo en nuestras vidas y en su seno surgieron los distintos dispositivos que fuimos desarrollando, probando y ajustando a lo largo de todo el año que duró la cursada. Como solemos hacer lxs docentes. Entre aquellas invencio-

---

2 Se trata de la Serie *El reemplazante* en la que se desarrollan las vicisitudes propias de una escuela secundaria ubicada en un barrio periférico de Santiago de Chile, que permite analizar aspectos pedagógicos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de manera situada. La “obra pedagógica” es: *Pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire.

nes las más relevantes resultaron ser las “hojas de ruta” y el tratamiento que merecieron las prácticas. Vale aclarar que la materia Didáctica General para los Profesorados comprende una instancia de prácticas que se contabiliza y acredita en el trayecto de formación docente que realizan lxs estudiantes.

Transcurrido ya un año del comienzo de aquella experiencia, el inicio de un nuevo período lectivo nos encuentra nuevamente bajo “condiciones de excepcionalidad”. Por supuesto ya no somos los mismos y es por eso que, en esta oportunidad, nos proponemos compartir algunas reflexiones surgidas de la aventura transitada, pensando que tales producciones pueden contribuir no solo a mitigar las dudas e incertidumbres propias de un escenario de confinamiento —tal como el que provocó la pandemia— sino también podrán representar insumos para volver a pensar nuestro oficio docente en general y de docentes universitarios, en particular. Específicamente queremos detenernos en cómo fue tomando forma la propuesta virtual y en particular en las “hojas de ruta” y en el tratamiento que merecieron las prácticas, no sin antes señalar que lo que finalmente se plasmó en propuestas pedagógicas responde a una concepción sobre la enseñanza y la formación docente que veníamos sosteniendo y desarrollando en nuestra materia previamente a esta situación. Asimismo resaltar que, de manera coherente con tales cosmovisiones, muchas de las características y dinámicas bajo las que acontecían la enseñanza “normal” en la universidad venían generando en nuestra práctica importantes limitaciones que, en forma permanente y recurrente, nos dedicamos a sortear. La clásica división entre los espacios destinados a las clases teóricas y a los prácticos, la rigidez de los tiempos y espacios, la dificultad para acceder a las escuelas son solo algunas de ellas. La integración de clases teórico-prácticas en las que participaban los equipos docentes y se producían distintas dinámicas de trabajo tales como

paneles, simulaciones, análisis de resultados de investigaciones, abordajes de temas puntuales tratados en profundidad por los distintos grupos; así como la rotación de estudiantes entre distintas comisiones de una misma franja horaria — en cada una de las cuales se trabajaba un tópico o problema particular del oficio de enseñar y también la inclusión de tecnologías o la realización de Talleres en torno a una obra literaria o pedagógica— fueron algunas de las alternativas que diseñamos y llevamos a cabo para dar respuesta a las limitaciones existentes en pos de favorecer procesos de formación genuinos. Y todo eso antes de la pandemia. Por eso, repasar previamente ciertos pilares básicos sobre los que nos apoyamos para enseñar, para formar a los futuros docentes en la universidad, puede contribuir a dar un marco que permita comprender más cabalmente las experiencias desarrolladas durante la “excepcionalidad” que seguidamente pasaremos a comentar.

## **Formar para enseñar**

Como formadores de futuros docentes, nos ocupa la enseñanza y particularmente nos preocupa formar profesores que sepan y puedan enseñar en las escuelas de hoy. Con sus desafíos y particularidades, sus situaciones de excepcionalidad permanentes, con las dudas e incertidumbres que generan pero también con la amplitud de posibilidades que ofrecen para desplegar nuestro oficio en una variedad infinita de enseñanzas. Para esta finalidad, no basta por supuesto con que los estudiantes accedan a conocimientos y “técnicas” específicas que podrán “reproducir” en un trabajo escrito o en una simulación, sino que es necesario que, en tanto futuros docentes, estén formados para crear, para inventar

enseñanzas apelando y pudiendo “utilizar”<sup>3</sup> esos saberes específicos en situaciones concretas que tendrán que afrontar. Y enseñar y seguir enseñando mientras se vuelve sobre lo hecho y se sigue aprendiendo en su devenir.

Pero hay algo más. Esta posibilidad se desvanece o carece de sentido si los futuros docentes no pueden aprender y experimentar la importancia de lo que significa saber y poder enseñar, en el sentido de transmitir la cultura a las nuevas generaciones y posibilitar incansablemente que su formación acontezca. Asumimos, en este caso, el desafío de trabajar con estudiantes que, posiblemente en una primera instancia, no eligieron ser docentes y formarse como tales; que quizás accedieron a la formación pedagógica solo como un medio para alcanzar de manera más rápida una titulación. De todos modos, en tanto sus formadores, también somos los pasadores o transmisores del “gusto” por enseñar junto con el compromiso social que trae aparejada la posibilidad de su concreción. Y asumimos esa responsabilidad. Es a través de lo que enseñamos pero, fundamentalmente, de las situaciones que generamos al enseñar, el camino para ir “seduciendo” o convocando a quienes se están formando para ser docentes, varios de los cuales terminarán o empezarán por este oficio una vez graduados. El “amor” por el saber, en este caso de la disciplina que han escogido y que se plasma en las distintas carreras de las que provienen, también juega a nuestro favor a la hora de promover el deseo de su pasaje, de su transmisión, de su continuidad en otros y otras: lxs futuros alumnxs.

---

3 Cuando hablamos de “utilizar” no nos referimos a lo que en lenguaje cotidiano podríamos identificar con “aplicar”. Lejos de estas visiones aplicacionistas que escinden la teoría de la práctica, nos referimos a el “uso activo” en términos de David Perkins a la acción que surge de modo consciente, intencional y reflexiva en la cual hacer, pensar y sentir forman parte del mismo proceso. Asimismo, 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.

Los enseñantes que no hemos olvidado, con los que tenemos una relación de deuda y gratitud, son los que nos enseñaron por encima de todo que no se puede saber sin amor por el saber, que el conocimiento alcanzado sin deseo es saber muerto, saber separado de la verdad, saber falso. (Recalcati, 2017: 114/115).

Didáctica General para los Profesorados, es una materia que a lo largo de su desarrollo *hace foco en la enseñanza*. Partiendo de lo que significa enseñar y del sentido de enseñar, así como de las experiencias vividas a lo largo de la trayectoria escolar de quienes se están formando han vivido como alumnos y alumnas, abordamos sus distintas dimensiones: histórico, política, institucional y pedagógica en su apertura y especificidad. Temas vinculados con el currículum, las maneras o formas de enseñar, su diseño y evaluación forman parte de este despliegue teñido permanentemente por figuras de la contemporaneidad. El trabajo de enseñar, las relaciones con los procesos de transmisión y producción del saber, lxs jóvenes y la escuela de hoy, las tecnologías, las cuestiones de género, son algunas de las problemáticas que emergen.

Desde la perspectiva que adoptamos en nuestra materia, entendemos a la enseñanza como una “intervención” que se realiza sobre (y con) sujetos en vistas a lograr su formación, su transformación y en definitiva su liberación. Semejante tarea supone además de un hacer, un pensar, un reflexionar, un sentir y un posicionamiento ético político con lo que se hace. Esta manera de posicionarnos frente a la disciplina nos lleva a interpelar cada uno de los contenidos y la bibliografía de nuestro programa en función de los temas y problemas propios del oficio para el que estamos formando. Las experiencias escolares vividas por los propios estudiantes —pero también las experiencias vividas por otros (plasmada en obras pedagógicas, literatura, relatos y narraciones

de experiencias pedagógicas, entrevistas, películas, casos u observaciones)— son, en este sentido, referentes constantes que dialogan permanentemente con el aporte de los distintos autores. En este sentido, los abordajes conceptuales y las experiencias vividas constituyen insumos fundamentales a la hora de diseñar, pensar, crear y desarrollar enseñanzas. Tal concepción “artesanal”<sup>4</sup> del oficio, se opone a aquellas que entienden a la enseñanza como mera aplicación o reproducción de lo hecho, pensado o vivido por otros, aún imperante en muchas instancias de formación.

Las dinámicas que adoptan las clases así como las distintas instancias de evaluación y, por supuesto, el trabajo en terreno (prácticas, en el sentido más tradicional y restrictivo del término) se rigen por tales concepciones y al hacerlo pretendemos que se transformen en experiencias de enseñanza formativas para quienes están aprendiendo a enseñar. Como equipo de cátedra alentamos e intentamos seguir avanzando en la construcción de “maneras o formas de enseñar” que convoquen a lxs estudiantes, que generen la posibilidad de experimentar lo que están aprendiendo, que los lleven a producir, crear, indagar, moverse, mezclarse, discutir, intercambiar y hacerlo colectiva y solidariamente. Asumimos, de este modo, “desafíos pedagógicos” que muchas veces se complejizan con la masificación de nuestra asignatura y los límites que nos impone o nos venía imponiendo nuestra gramática académica. Así y todo, como vimos, apostamos a sortearlos y desafiarlos en todos los casos, en pos de lograr las mejores condiciones para que nuestros estudiantes protagonicen un proceso de aprendizaje y formación genuinos, llegando a ser

---

4 Siguiendo a Richard Sennett, el artesano es aquel que hace bien su trabajo por el sólo hecho de hacerlo de este modo; que se compromete con lo que hace y, por eso, con la mejora o superación de aquello que está produciendo. En el trabajo artesanal “mano y cabeza” no se separan, para el autor. Ver Sennett, 2009.

docentes que sepan, puedan y elijan trabajar en las escuelas de hoy:

Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo. (Alliaud, 2017: contratapa).

## **Diseñar experiencias de formación: los supuestos que guiaron nuestras decisiones**

Embarcarse en la tarea de diseñar una propuesta de formación, cualquiera sea su carácter pero más aún si esta involucra a quienes se dedican o dedicarán prontamente a la tarea de enseñar, implica asumir el gran desafío de sostenerse en lo que consideramos nuestras mejores tradiciones, a la vez que habilitar la emergencia de lo que aún no ha sido pensado. Se trata de una tensión que hay que transitar en movimiento, con certezas e incertidumbres, articulando contextos o situaciones generales y también singulares, integrando la voz propia y la ajena para que sea posible la creación y se haga disponible la experiencia de formar y formarse.

Desde que se estableció la virtualización de la cursada en nuestra facultad trabajamos intensamente, como tantos equipos docentes de todos los niveles del sistema educativo, para garantizar la continuidad de la formación. Sostuvimos interesantes debates que nos desafiaron a revisar la propuesta en su conjunto: los contenidos (su selección, alcance y secuencia) y por supuesto, la modalidad de trabajo, las formas de acompañamiento de los y las estudiantes, el tipo de activi-

dades, los materiales y sin dudas la modalidad de evaluación. Afortunadamente no partimos de cero. En primer lugar, como lo hemos expresado anteriormente, porque hace tiempo veníamos trabajando en la creación de dispositivos que procuraran tensionar las formas clásicas de enseñar en la universidad. En segundo lugar, porque una parte del equipo docente venía desarrollando propuestas con tecnologías asumiendo el desafío de enseñar desde un enfoque que reconoce las particularidades que adquiere el conocimiento en la contemporaneidad, los modos en que se produce y circula dicho conocimiento a partir de la expansión de las TIC, no solo en la vida social, sino también en los distintos campos disciplinares en los que nuestros estudiantes se forman. A pesar de estas dos condiciones positivas, desarrollar una propuesta sostenida exclusivamente en la virtualidad y formulada desde todo el equipo y para todos los estudiantes implicó volver a precisar incluso aquello que creíamos estaba para nuestro equipo muy claro. ¿Qué es una clase “virtual”? fue una pregunta necesaria ¿cómo se compone, qué elementos supone, cómo se producen las interacciones con materiales, contenidos, estudiantes en este “formato”? Brevemente quisiéramos puntualizar algunas ideas al respecto, que funcionaron como la base conceptual que nos permitió avanzar en el desarrollo de la propuesta durante la pandemia.

La didáctica clásica concibe a la clase como una instancia que se construye a partir de la tríada docente-contenido-estudiante. Esta tríada ha sido objeto de la didáctica por mucho tiempo, no solo en aquellos enfoques de claro corte instrumental, sino también en estudios más recientes que incorporan otras dimensiones en el análisis de los procesos de enseñanza. Sin embargo, en la mayoría de ellos, la clase se concibe en un espacio-tiempo que se presenta como dado, fundamentalmente, por la estructura de la institución escolar. Estas coordenadas de tiempo y espacio se organizan bajo

dos supuestos: la *copresencia* y la *simultaneidad*. En la búsqueda por crear “otros formatos”, con la incorporación de alguna tecnología (de las viejas y de las nuevas) se demostró que era posible enseñar y aprender en diferido. Los desarrollos vinculados a la educación popular, pioneros de la educación a distancia, hicieron propuestas apoyadas en la radio, los materiales impresos, luego la televisión, y fueron sin dudas antecedentes muy importantes. El advenimiento de internet significó evidentemente una revolución no solo tecnológica, sino fundamentalmente epistemológica, ya que recreó las formas en que el conocimiento se produce y se comunica. Se trató de un movimiento que, a quienes nos dedicamos a la enseñanza, no puede pasar inadvertido en tanto el trabajo en torno al conocimiento es parte insoslayable de nuestra tarea. La ruptura de las coordenadas tiempo-espacio y con ellas la necesidad de la copresencia, fue uno de los supuestos que más rápidamente se vieron afectados en el diseño de nuestras propuestas antes de la pandemia. Ya habíamos comprobado que “la clase” traspasa los límites del aula cada vez que los procesos de enseñar y aprender continuaban en el campus virtual o en grupos cerrados en Facebook. Esta inclusión, diseñada con sentido pedagógico y sostenida en una propuesta con una orientación específica, nos permitió experimentar la expansión del aula, experimentar procesos de colaboración remota, co-creación de contenidos con los estudiantes y, por supuesto, potenciar y reorientar el trabajo del mismo espacio presencial.

Sin embargo, y aún existiendo experiencias potentes, la copresencia sigue siendo uno de los pilares para la organización de una clase en la universidad y todo aquello que se corre de esta estructura, va perdiendo legitimidad en forma proporcional a su alejamiento del canon. Nos interesa desde ya discutir esta idea y, a esta altura de los desarrollos didácticos, coincidimos en que compartir un tiempo determina-

do dentro de un aula no asegura que los aprendizajes que buscamos ocurran. Por supuesto, también sabemos que la presencialidad favorece otros procesos que colaboran con el aprendizaje y por ello será nuestra responsabilidad averiguar si es posible lograrlos en la distancia y, más aún, si seremos capaces de hacerlo. Esta búsqueda, que no es nueva en una parte del campo de la didáctica, afortunadamente pasó a estar en el centro de la escena pedagógica en el último año y medio y nos interpela como actores del campo educativo y particularmente como formadores de docentes.

La segunda idea sobre la que tradicionalmente se organizó la clase, dijimos, es la simultaneidad, es decir, ofrecer lo mismo a todos y al mismo tiempo. Todos los desarrollos producidos en las últimas dos décadas a partir de la noción de trayectoria educativa o trayectoria escolar,<sup>5</sup> son definitivamente el mayor antecedente para desarmar este supuesto. Reconocer la diversidad de las personas (una diversidad existente desde los orígenes de la escolaridad, pero no siempre tenida en cuenta) y con ella la heterogeneidad que se despliega en cuanto a formas, tiempos, desigualdades de acceso a recursos, saberes previos, lenguajes para aprender —por mencionar solo algunas variables— resulta una evidencia más que suficiente para, al menos, discutir el formato sobre el cual construimos nuestras clases. A pesar de ello, en la mayoría de las aulas universitarias seguíamos siendo testigos de la misma escena.

Además, es muy importante destacar que la “ilusión de simultaneidad” ya había sido golpeada desde hace tiempo en

---

5 Es importante destacar que esta noción toma fuerza en los últimos años y se expande en el discurso pedagógico pero se apoya en un movimiento de varias décadas previas construido desde el aporte de diversas disciplinas como la psicología, la filosofía, la antropología, la sociología entre otras, que desde los años sesenta y con más fuerza en los años ochenta y noventa estudian los procesos educativos y sus implicancias tanto en la vida de las personas como en la conformación de las sociedades.

la percepción misma de los estudiantes, protagonistas de un mundo mediado por tecnologías, que erosionaron el escenario de la escuela moderna habida cuenta de las transformaciones sociales y culturales que producen; transformaciones que pocas veces traspasan las puertas de las instituciones educativas. Nuestros estudiantes (y a veces nosotros mismos) mientras “están” en el aula, también están en facebook, en instagram, el whatsapp, leyendo un apunte, ordenando su agenda, anticipando los planes del fin de semana y en tantos otros espacios-tiempos como podemos imaginar. De modo que el control sobre el ritmo del aprendizaje es una de las falacias más notorias sobre las que construimos nuestras clases, y sin dudas, una de las más difíciles de romper. A tal punto resiste en las concepciones de tantos docentes que, cuando tuvimos que pensar en la virtualidad, la respuesta casi automática fue replicar la presencialidad, siendo el encuentro sincrónico el medio garante de la simultaneidad perdida. Tal es la fuerza de este modo de concebir la enseñanza, que son los propios estudiantes quienes a veces reclaman la existencia de “las clases” tal y como las conocían, dato que nos preocupa sobremanera y nos alerta acerca del modelo didáctico sobre el cual están construyendo sus aprendizajes: un modelo basado en el control del tiempo por parte del docente y apoyado casi exclusivamente en la explicación como discurso.

## **Componer las escenas de formación y disponer itinerarios para transitarlas en la virtualidad (y más acá)**

Con todo lo anteriormente expresado en mente, comenzamos a imaginar cómo *componer una escena que habilite procesos de formación docente en la virtualidad*. Quienes nos dedicamos a este campo sabemos la importancia que tiene la coherencia entre el decir y el hacer, y reconocemos año a año la necesi-

dad de crear y recrear formatos de enseñanza que traduzcan en nuestras prácticas, los principios que sostenemos desde nuestros marcos teóricos. Constatamos sistemáticamente, en nuestros encuentros con los y las estudiantes, lo que ya sabemos desde hace tanto tiempo: “la forma es contenido”.<sup>6</sup> Uno de los principios que guiaron esta construcción fue la idea misma de *composición* que implica, como en el arte, una tarea de organización, de planeamiento, de colocación o disposición de elementos en vistas a la creación de una obra. Implica un proceso de selección y combinación de esos elementos ya existentes o bien de su creación orientado por unos fines específicos, guiado por reglas pero también por la búsqueda intencional de su ruptura. La idea de composición resulta especialmente interesante porque da cuenta de la necesidad de una autoría (individual, grupal o colectiva) y junto a ella de la originalidad que surge cuando esa obra se sitúa en un contexto y se despliega junto a sus destinatarios. Por ello, tal composición cobra sentido al entrar en contacto con otros, habilitando un espacio intersubjetivo de creación de significados no previstos.

En las composiciones didácticas, somos los docentes quienes diseñamos una propuesta y la hacemos disponible. Pero en verdad es cuando acontece junto a los estudiantes (en la medida se “dejan afectar” por ella), cuando se despliegan los caminos interpretativos, siempre nuevos, siempre vivos, el momento en que dichas composiciones se completan. La clase entendida desde esta perspectiva, es un espacio-tiempo de límites difusos, orientada más por la fuerza de búsqueda y permeable a la co-autoría. El diseño de propuestas de enseñanza en la virtualidad merece entonces una reflexión acerca de los recursos o soportes, pero fundamentalmente sumer-

---

6 Edwards, V (1997) “Las formas de conocimiento en el aula”, en Rockwell, Elsie: La escuela cotidiana, Fondo de Cultura Económica, México.

girse en las profundidades de los debates didácticos recreando una y otra vez, las preguntas acerca del lugar del docente, del estudiante y de las formas que adquiere el conocimiento en la relación pedagógica. El entorno virtual en este caso, no es mero continente, es un material en sí mismo que porta contenido y significado. Nos interpela como formadores en la construcción de escenarios didácticos de nuevos tipos, escenarios potenciadores de experiencias, porque sabemos que son las experiencias las que en verdad nos forman y nos transforman.

El entorno virtual que construimos implicó tomar algunas decisiones que permitieran mostrar esa trama didáctica traducida en una trama tecnológica. Dentro del campus virtual definimos espacios comunes y espacios diferenciados por grupos, espacios de comunicación en sentidos diversos, espacios de publicación de las propuestas, acceso a materiales producidos especialmente, espacios donde recuperar materiales existentes en formatos diversos (texto, audio, video, imagen). Dentro de esta construcción o diseño, quisiéramos profundizar en la composición que denominamos “hoja de ruta”. Las hojas de ruta representaron el soporte común sobre el cual se desplegó la propuesta de la cursada. Podríamos decir que constituyó el *elemento estructurante* a partir del cual, el equipo docente configuró espacios específicos de trabajo con grupos diferenciados de estudiantes.

Una de sus características centrales es su estilo narrativo. Al diseñar una propuesta de enseñanza construimos relatos propios sobre los “relatos” que ya portan los campos disciplinares que enseñamos y los entramamos con otros saberes y contextos creando así unas condiciones que consideramos las mejores para aprender. La dimensión narrativa de la tarea de enseñar fue estudiada por numerosos pedagogos, didácticas, semiólogos, filósofos y constituye desde nuestra visión, un tema a seguir explorando. En particular resulta es-

pecialmente relevante a la luz de las formas narrativas que circulan en las producciones culturales contemporáneas en los espacios digitales. Las hojas de ruta que diseñamos recuperan una de esas formas narrativas asociadas al despliegue tecnológico: la narrativa transmedia (Jenkins, 2008). En el relato transmediático la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual como venimos señalando, los “destinatarios” asumen un rol activo en ese proceso de expansión y creación de contenidos alrededor de un tema de interés. Desde esta idea, el relato textual de la hoja de ruta es enriquecido a partir de su puesta en relación con otros relatos apoyados en otros formatos. Fue necesario crear entonces un conjunto de elementos de diseño (íconos por ejemplo), que permitieran transparentar los sentidos didácticos de estos componentes y otorgarles un propósito en cierto momento del proceso de trabajo. Significó una decisión estética pero fundamentalmente didáctica ya que su inclusión puso en evidencia tanto la trama tecnológica como la trama comunicacional.

Dentro de este despliegue narrativo la construcción de las secuencias de contenidos ocupa un lugar central. En este sentido, una trama transmediática abre una oportunidad para superar el tipo de secuencia más clásico de la enseñanza: la secuencia lineal y progresiva (Litwin, 2008). En este tipo de secuencias necesariamente un contenido más sencillo antecede a otro más complejo y no al revés. Además, implica una organización de momentos de una clase que sigue indefectiblemente este orden: la explicación por parte del docente (o un equivalente como un texto por ejemplo); la aplicación (ejercicio o situación para que se ponga en uso lo explicado) y por último la verificación (en general por parte del docente) que corrobora si la aplicación es correcta o no. Este tipo de organización de la enseñanza demostró tener varios inconvenientes, entre ellos el más importante es generar un en-

cuadre aplicativo (de claro corte positivista) y una relación también lineal y jerárquica entre la teoría y la práctica en la cual el “avance” se produce solo al “comprobar si se ha producido el aprendizaje anterior”. Se trata de una organización de los tiempos que empobrece o limita el abordaje de temas complejos multi o interdisciplinarios y, por su lógica acumulativa, tiende a fragmentar el proceso de enseñanza llevando a aprendizajes superficiales, que generalmente se olvidan al poco tiempo.

La narrativa de las hojas de ruta se fue construyendo entonces, procurando *alterar* esta secuencia lineal y progresiva desde diversos planos. Uno de ellos, como hemos indicado, fue la creación de *pausas en el tiempo del relato* para proponer contenidos en formatos variados, a veces *alternativos, electivos* y orientados en dos sentidos: la *convergencia* y la *divergencia* temática. Mientras que la primera apunta a procesos de profundización y ampliación de un tópico, la segunda apunta a poner de manifiesto las múltiples ramificaciones temáticas que se despliegan al poner en relación cierto tema con otras preguntas, otros campos, otras dimensiones del tema tratado. Convergencia y divergencia son dos movimientos en la secuencia de contenidos que se caracterizan por la recursividad, es decir, por la vuelta permanente hacia los ejes del programa y con ello, lejos de avanzar linealmente, se construyen nuevas capas de sentido favoreciendo procesos de aprendizaje que se re-significan permanentemente. Como decíamos antes, la presencia de variedad de recursos abrió también la posibilidad de la elección por parte de los estudiantes, de realizar recorridos diferenciados de acuerdo a saberes previos o intereses. Este elemento nos resulta clave porque la heterogeneidad de nuestro estudiantado es una característica especialmente relevante. Todos los grupos son en sí heterogéneos por definición, en una materia que se trata sobre la enseñanza, el hecho de provenir de carreras dife-

rentes, con tradiciones específicas, modalidades de acceso a los temas, prácticas específicas vinculadas al tratamiento de la bibliografía, de relacionarse entre sí —por solo mencionar algunos aspectos— convierte esta característica en un objeto específico de reflexión y de trabajo. Materializar propuestas en las cuales sea posible enseñar en la tensión entre lo común y lo específico, entre lo igual y lo diferente es para nosotros una preocupación central. La “hoja de ruta” entonces debía poder transparentar esta visión y habilitar su tránsito en el mismo sentido. Si bien no estuvo presente en el conjunto de la propuesta, en una de ellas por su contenido, ensayamos la creación de caminos o recorridos alternativos que se abrían a partir del recorrido central de la mano de lecturas, videos, actividades, visitas a sitios que los estudiantes podían elegir y construir sus propias aproximaciones a los temas. Se trata de un tema que creemos vale la pena seguir explorando a futuro y porque en este rasgo, la hoja de ruta adquiere más cabalmente su *sentido de itinerario* y potencia los procesos de co-autoría junto a quienes deciden transitarlo para formarse.

Otro elemento fue la *inclusión de actividades*, a veces individuales y autónomas, otras veces grupales y otras veces obligatorias. Estas actividades fueron pensadas como plataforma para los espacios de interacción sincrónica en grupos pequeños y un insumo que además permitía realizar una evaluación de proceso. Merecen una mención especial las actividades de cierre de cada una de las hojas de ruta que, desde el punto de vista de la construcción didáctica, tuvieron distintos sentidos. Algunas de ellas funcionaron como actividades de integración, de síntesis, o de sistematización y por ello tienen la función específica de ensamblar los distintos momentos de la enseñanza y su progresión. Estas actividades enfatizan procesos de producción por parte de los estudiantes, no meramente de reproducción de información y en general implicaron procesos de interacción y colaboración

entre pares. Se trató de actividades que se colaboran progresivamente con la formación docente en el eje de las prácticas, es decir, en las cuales el saber sobre la enseñanza ensambla el saber apoyado en los marcos teóricos con el saber hacer y con el saber subjetivo, biográfico y el saber construido en situación junto a otros y otras. En el próximo apartado nos referiremos especialmente a este eje que, desde nuestro punto de vista, configura el propósito central de nuestra propuesta de enseñanza que es la articulación teoría-práctica y el abordaje de las prácticas como marca constitutiva de los procesos de formación docente.

Llegados a este punto podemos decir que el proceso de composición de estas hojas de ruta nos permite reflexionar acerca de muchos temas vinculados a la creación de propuestas de formación docente con y sin virtualidad, de las cuales destacamos tres:

- (i) las posibilidades que tenemos los docentes para la creación de recorridos narrativos que vayan proponiendo acercamientos paulatinos y recursivos a nuestros objetos de enseñanza mostrando la complejidad desde el inicio del proceso;
- (ii) la importancia de crear caminos alternativos y variados (atendiendo a la diversidad de intereses o posibilidades) que aprovechen el poder comunicacional de los diferentes soportes que tenemos para compartir lo que producimos y habiliten la toma de decisiones de los estudiantes como contraparte activa del proceso de formación;
- (iii) potenciar las formas de colaboración como motor del aprendizaje y la creación de sentido. Se trata de ir en la búsqueda de experiencias de inteligencia colectiva, no solo por su potencial cognitivo sino fundamentalmente ético. La colaboración nos abre a la

posibilidad de la reciprocidad y de la hospitalidad entendida como “el acto de unir el individuo a un colectivo. Se opone en todos los aspectos, al acto de exclusión.” (Levy, 2004).

Nuestros estudiantes portan una historia personal y colectiva en la universidad que los formatea para una versión de lo que es “saber”, de lo que es “ser docente” y “ser estudiante”. Se trata de una construcción que se materializa en el cuerpo y en la subjetividad fruto del efecto performativo de las experiencias, muchas veces repetitivas y ritualizadas de enseñar y aprender. Formas que se naturalizan y producen la ilusión de una sustancia, de una esencia: “ser profesor es así”, “ser estudiante es esto”. Desde esta misma perspectiva, entendemos que no hay transformación posible sin la desnaturalización de esas formas y un camino que encontramos desde la enseñanza de la didáctica es producir intervenciones que “subviertan” ese orden establecido. Se trata de crear “desobediencias capilares, infracciones, ‘malas prácticas’, deslizamientos hacia afuera del orden, ‘errores’ constantes con los que podemos erosionar esa realidad que, tal como es, nos estructura la sentimentalidad y la cognición” (Segato, 2018). Para construir otra enseñanza es necesario diseñar una formación docente que colabore con la deconstrucción del orden simbólico y material conocido y dominante. Intervenciones y prácticas que *alteren*, que “hackeen” las coordinadas objetivas de la formación.

Si bien aún necesitamos seguir indagando, poniendo en práctica y reflexionando acerca del valor y la validez de nuestras construcciones, creemos que podemos ir reconociendo algunos elementos que nos ubican hoy en un mejor lugar que al inicio cuando nos posicionamos en la convicción de crear experiencias formativas que son por definición, transformadoras.

Reconocemos tres claves que funcionan como estructurantes. La primera clave es el valor de esta experiencia en su sentido “subalterno, insurrecto, desobediente” no hegemónico intensional y cuyo análisis explícito y permanente constituyó una clave para la comprensión de nuestros contenidos y para la articulación entre la teoría y la práctica como motor de la formación (Trentin, 2019). Vale decir en este punto que no fueron pocas las dificultades en su concreción, que van desde la organización de los tiempos y espacios que la institución nos ofrece hasta la resistencia de los mismos estudiantes que debieron hacer el esfuerzo por abandonar la comodidad de las prácticas habituales de “su oficio” de estudiante. La segunda clave que se hace más evidente aún en este tiempo excepcional de virtualidad es que la inclusión de tecnologías fue constitutiva, es decir, que no solo dio forma, sino que fue indispensable para que muchos de estos procesos contruidos acontezcan, por las posibilidades que habilitan tanto en la presentación como en la construcción de formas de conocimiento y colaboración. Finalmente, la tercera clave es la insoslayable presencia de la mediación del equipo docente<sup>7</sup>. Queda claro por todo lo expresado que consideramos que ningún material es autosuficiente y que, si bien se puede convocar al “lector” para que adquiera protagonismo y tome decisiones sobre los cursos de su aprendizaje, la propuesta de enseñanza implica asumir una responsabilidad por la orientación de dicho proceso. En este sentido, las aperturas, los énfasis, las integraciones, las nuevas preguntas, las síntesis, las referencias a la práctica, la construcción de ejemplos son siempre el resultado de un diálogo entre el material (en cualquier formato), los estudiantes y la acción mediadora del docente. Esto hace que, además cada hoja de ruta habilite una

---

7 Estas tres claves identificadas son el resultado de la sistematización de las propuestas presentadas en algunas comisiones de la cátedra desde el año 2013 a 2017 inclusive. Ver Trentin, 2019.

clase distinta en cada grupo, orientada por búsquedas particulares, que artesanalmente toma forma en situación.

## **Multiplicar y amplificar la presencia de las prácticas**

El tratamiento que merecieron las llamadas instancias de “práctica” en nuestra materia —bajo un contexto de aislamiento y suspensión de las actividades de enseñanza presenciales— tal como las conocíamos y desarrollábamos frecuentemente hasta ese momento, no hizo más que evidenciar o poner de manifiesto las concepciones imperantes acerca de lo que son las prácticas y lo que significa “practicar” en la formación docente.

En este caso no hubo excusas. Las escuelas a las que solían acudir lxs estudiantes para realizar sus primeras experiencias desde una mirada y un posicionamiento como docentes o futuros docentes, estuvieron cerradas. Así y todo, las clases sucedieron y siguen sucediendo con un fuerte protagonismo de la virtualidad. Sin hacer referencia a las disímiles situaciones y condiciones, las clases, las enseñanzas, los aprendizajes continuaron y se desplegaron en una variedad de formas y formatos que hasta ese entonces ni siquiera imaginábamos. Más complejo resultó (y aún resulta) el abordaje de las prácticas docentes en estos contextos excepcionales y es aquí donde juegan fuertemente las concepciones imperantes.

Tal como lo hemos sostenido reiteradamente, resulta una “necesidad” de cualquier propuesta formativa que apunte a la formación de docentes con oficio o artesanos en su quehacer,<sup>8</sup> recurrir a las prácticas en cualquier instancia, espacio o contenido de la formación, por más “teórico” que se

---

8 Nos referimos a docentes que no sean meros “reproductores” sino productores, creadores de enseñanzas. Ver Alliaud, 2017.

lo considere. Es decir, hemos insistido en la necesidad de que la práctica o las prácticas de enseñanza no queden acotadas a un espacio 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 este sentido, la inclusión de las prácticas acontece en cada espacio curricular, en cada clase y no solamente cuando lxs estudiantes van a observar o “practicar” a las escuelas. La preocupación por la práctica se convierte entonces en una referencia constante para todxs lxs formadores implicados en la enseñanza y transmisión de un oficio: la enseñanza, para el caso de la formación docente.

Ahora bien, estas apreciaciones suponen otras maneras de entender *las prácticas* docentes desarrolladas en una propuesta formativa:

1. Como ya hemos anticipado, la práctica de enseñar *no es tan solo un hacer* sino que implica pensamiento, sentimientos y también un posicionamiento ético político o *compromiso* que es necesario transmitir. A ello podemos sumarle la *confianza* en las instituciones y lxs sujetos que aprenden en el sentido que “todxs pueden y merecen aprender” y que es la escuela (en sus variadas modalidades) la institución legítima para hacerlo de manera sistemática, pautada, masiva y compartida.
2. Las prácticas de enseñanza *no solo pueden trabajarse yendo y estando físicamente presente en las escuelas* (y esta apreciación que ayuda a transitar la situación de excepcionalidad que estamos viviendo, trasciende esta coyuntura particular). Por el contrario, las prácticas pueden y tendrían que ser convocadas a las distintas clases y materias que integran una propuesta forma-

tiva a través de obras pedagógicas, literatura, relatos y narraciones de experiencias pedagógicas, películas, casos u observaciones. Pensemos en obras literarias como *Stoner* o *Los mantenidos*;<sup>9</sup> en obras de enseñanza de Paulo Freire, de las hermanas Cossetinni, solo por nombrar algunas de las que compartimos en nuestra materia. Relatos de experiencias pedagógicas realizadas por docentes narradores y una variedad de películas<sup>10</sup> que abordan situaciones donde se enseña y se aprende en distintos escenarios y contextos pueden ayudar a completar el menú.

Con lo dicho hasta aquí, resulta evidente que el “cierre” de las escuelas o el trastocamiento de las dinámicas habituales en su seno, no puede ser un impedimento para que las prácticas se desarrollen. En el caso de nuestra materia, el trabajo de campo se realizó entrevistando virtualmente a directivos, docentes, estudiantes, visitando espacios de producción virtuales pero también capitalizando toda la experiencia vivida a través de la variedad de situaciones que permanentemente fuimos incorporando en las distintas clases u “hojas de ruta”, tal como relatamos en el punto anterior. La producción final consistió en la elaboración de una propuesta de enseñanza que lxs estudiantes pudieron realizar en forma grupal, acompañados, seguidos y guiados durante todo el proceso de su creación por lxs docentes a cargo de las comisiones de trabajo.

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

---

9 Se trata de las obras de John Williams (*Stoner*) y Walter Lezcano (*Los mantenidos*).

10 La Cátedra dispone de una selección de películas en las que se abordan escenas y situaciones de enseñanzas. *La vida escolar* (2019); *La melodía* (2017); *El profesor* (2011); *Entre los muros* (2008), por mencionar solo algunas de ellas.

prueba en situaciones concretas. De todos modos, también en esos casos hubo experiencias interesantes en varias instituciones cuando pudieron hacerlo en la virtualidad, siempre en presencia de lxs profesores a cargo de los grupos y trabajando de manera sostenida y compartida con ellxs. El uso de simulaciones y las improvisaciones<sup>11</sup> son asimismo dispositivos que ayudan y pueden enriquecer este proceso.

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*,<sup>12</sup> en diálogo permanente con los contenidos o conocimientos “teóricos” que se aborden, los cuales servirán de sustento 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 adquieren sentido cuando los docentes en formación aprenden a usarlos como “herramientas” 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 formadores, 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 artesanos en su quehacer, docentes que sepan, puedan y elijan enseñar en las escuelas de hoy. Futuros profesores que no sean meros repetidores o aplicadores de prácticas o co-

---

11 Ver: Davini, 2015; Alliaud, 2017.

12 Ver Alliaud, 2020: “Prácticas en Cuarentena” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=G7AtEH7Hv8M&t=4s>

nocimientos 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, donde enseguida nos damos cuenta que, dada la complejidad que las caracteriza, “cuando intentamos aplicar, no aplica”.

Solo nos queda entonces probar, practicar, convocar las prácticas en su variedad y riqueza de lenguajes y formatos. En definitiva, y una vez más, de esto también se trata la enseñanza y el enseñar.

## **La experiencia vivida desde la perspectiva de los y las estudiantes**

Para recuperar las impresiones, reflexiones y sugerencias de los participantes de estas formas “excepcionales” de cursada, compartimos lo expresado por ellxs en la “encuesta de evaluación” que completaron al finalizar el año.<sup>13</sup> El instrumento no solo aporta un panorama cuantitativo, a partir de algunas preguntas cerradas, sino que permite acceder a los significados que ellxs brindan sobre los hitos principales de la experiencia vivida en torno a la cursada. Nos centramos aquí especialmente en las preguntas que se vinculan con la virtualidad y las hojas de ruta para acercarnos a las formas en que lxs estudiantes fueron construyendo esta experiencia, también novedosa e inédita para la mayoría.

---

13 Todos los años, al final de la cursada se realiza anualmente una encuesta google con preguntas cerradas y abiertas sobre diferentes aspectos como los contenidos, la bibliografía, los dispositivos, la evaluación. Tomamos aquí las referidas a la virtualidad y a las hojas de ruta. Esta encuesta es un instrumento de evaluación de la cursada que se complementa con evaluaciones informales en el seno de las diez comisiones en que están divididos los estudiantes. Es siempre un instrumento de gran valor para re pensar año a año la propuesta de enseñanza.

Con respecto a la virtualidad o *virtualización* de la cursada una amplia mayoría expresa que se cumplieron sus expectativas. Lo mismo ocurre con la comunicación y retroalimentación por parte de los docentes. Un gran número de estudiantes señalan, además, que la propuesta permitió la organización personal de los tiempos. Algunos (aunque no mayoritariamente) indican dificultades originadas por la conectividad.

Sobre las *hojas de ruta*, se realizó una pregunta con opciones referidas a la integración y accesibilidad de los contenidos, la diversidad de materiales, recursos y actividades, así como a la intertextualidad entre los diferentes elementos. Una amplia mayoría de los cursantes consideró estos aspectos “muy adecuados”. Hay gran coincidencia en señalar que fueron una herramienta importante para la cursada, resultaron orientadoras, y se valora positivamente la forma narrativa, la sencillez y claridad del texto, tanto como la disponibilidad para ser utilizadas en diferentes momentos del proceso (al inicio, como introducción, luego de leer la bibliografía, como apoyo para realizar diferentes tareas). Para muchos estudiantes, las hojas de ruta funcionaron como anticipadores para la bibliografía y las tareas de cada unidad, como presentación sintética de los contenidos. En general, se resalta de diferentes maneras su utilidad y se les atribuye un rol importante como sostén de esta cursada que se presentaba incierta y dificultosa. Estas respuestas junto con las que citamos a continuación, evidencian que efectivamente este material tuvo el *carácter estructurante* con el que fue pensado.

Recuperamos algunos de esos comentarios respecto de la valoración general de las hojas de ruta:

Me resultaron muy didácticas, amenas, dinámicas, innovadoras y fácilmente comprensibles. Si bien no suplantaron el desarrollo de las clases teóricas fueron

un buen instrumento introductorio a los temas tratados. El tiempo para ser leídas también fue muy productivo.

Muy claras y concisas. Además, sirvieron mucho para organizar las lecturas y no perderse en esta cursada tan larga.

Me resultaron altamente útiles para seguir la cursada, fueron como una guía. También el lenguaje utilizado en las consignas que nos invitaba todo el tiempo a realizar las actividades me pareció interesante. Las tomo como ejemplo para utilizar cuando sea docente.

Eran claras y organizaban de manera útil las tareas a concretar. Acompañaban bien la lectura en general.

Fue un buen recurso, ya que eran un buen pantallazo y ayuda al momento de leer los textos. Más en este contexto que a veces se necesita una ayuda.

Lo que valoro de la HdR es la organización de la cursada en “clases”, en vez de temas o unidades. Eso me hizo me facilitó la comprensión del conjunto.

Me pareció un formato excelente para establecer la comunicación entre docentes y alumnxs.

Las considero una forma muy dinámica, sintética y con contenido multimedia que acompaña nuestras lecturas de los textos.

Las Hojas de Ruta fueron un elemento clave e indispensable para llevar adelante esta cursada virtual. Me permitieron apreciar el contexto y el recorrido a través de las lecturas propuestas, por medio de un relato. Me sirvieron mucho para guiar el estudio. Cómo fueron uniendo contenidos y autores.

Como hemos señalado, las hojas de ruta propusieron un recorrido intertextual, con múltiples recursos y modos de lectura en donde explícitamente nos propusimos *alterar la secuencia lineal* que suele caracterizar la enseñanza en nuestras aulas. Estas formas que en la mayoría de los casos resultaron “útiles” y “novedosas”, presentaron en algunos estudiantes ciertas “incomodidades” o “falta de preparación” frente a las formas naturalizadas de afrontar la situación de enseñanza que nuestro equipo procuró alterar, más allá de la situación excepcional de la pandemia. Lxs estudiantes dicen por ejemplo:

Fueron muy útiles, pero algunas estaban sobrecargadas de recursos audiovisuales que me hacían perder al sacarme tantas veces de la clase.

Al principio, como todo, me parecieron raras o yo no las comprendía muy bien, pero luego fui entendiéndolas (y queriéndolas) más, hasta tener una cierta familiaridad con ellas, sacarles el grano de la voz a cada una.

Fueron muy útiles a la hora de armar un hilo conductor y de rápida referencia. Era un poco molesto como se abrían diferentes ventanas para la búsqueda de cada material: hubiese sido más cómodo contar con un repositorio donde este toda la bibliografía junta.

Otro aspecto que suele chocar con las formas naturalizadas que conforman la socialización académica de nuestros estudiantes son los modos de incursionar en el *terreno de las prácticas* a partir de situaciones, casos, relatos de experiencias, obras pedagógicas y literarias o películas, apoyaturas empíricas que fuimos incluyendo a lo largo de la materia en actividades diversas. En este punto las opiniones son varia-

das y, además de la utilidad y el disfrute que en muchos casos representaron, algunas voces señalan cierta dificultad para interpretar las consignas o realizar los recorridos propuestos. Damos algunos ejemplos:

Internamente, la intertextualidad lograda me parece rica, pero no me resultó adecuada para estudiar. Además, cada elemento en una plataforma distinta, marca y recuperarlo, es un engorro.

Fueron un eje central para comprender los conceptos nucleares entre tanta información.

Me resultaron altamente útiles para seguir la cursada, fueron como una guía. También el lenguaje utilizado en las consignas que nos invitaba todo el tiempo a realizar las actividades me pareció interesante. Las tomo como ejemplo para utilizar cuando sea docente.

Fueron documentos muy útiles para organizar, estructurar, la cursada y la lectura de la bibliografía, y para reunir y proponer recursos adicionales fuera de la bibliografía. Creo que a veces podían percibirse algo excedidos de retórica, en un campo en el que siempre es un peligro perder de vista lo concreto. Pero tenían una estructura de desarrollo y una lógica que se explicitaba en títulos, resaltados, etc, que ayudaban a encuadrar esa retórica dentro de los conceptos sustanciosos.

Lo que disfruté particularmente fueron los videos: entrevistas, conferencias, capítulos de series o películas, etc. Como herramienta genera una relación hermosa con el conocimiento, porque a veces son cosas que uno ya vio y ve desde una perspectiva nueva, o se trata de nuevos contenidos pero que 'encarnan' lo leído. En este sentido, lo guardo como aprendizaje

significativo, también.

Fueron interesantes, aportaron recursos enriquecedores y fueron una buena entrada para la bibliografía requerida posteriormente.

Estaban bien redactadas y eran muy entendibles, sin embargo, en algunas ocasiones las actividades optativas, por donde estaban ubicadas entorpecían o interrumpían la continuidad de la lectura (supongo que algunas estaban pensadas para hacerlo de esa forma, pero daba la sensación de que en ocasiones eso sucedía de manera accidental).

En términos generales, en las expresiones de lxs estudiantes queda plasmada la preferencia por la presencialidad y las formas de enseñanza a las que están acostumbrados. Varios dicen que les hubiera gustado tener (aunque fuera mediados por la tecnología) los clásicos “teóricos” de los que suelen huir, en escenarios de “normalidad”; otrxs, como citamos a continuación, reconocen el aporte de estas clases, a pesar de no ser presenciales y de no contar con un profesor/a cargo de las mismas. Sintetizamos este punto con lo que expresa una estudiante:

A pesar de que nada supera y es equivalente a las clases presenciales y lo que se genera en cada una, las hojas de ruta fueron una herramienta necesaria y de gran utilidad. Realmente sintetizaron en palabras sencillas cada una de las unidades y me sirvieron no solo para poder establecer el hilo conductor entre las unidades sino para comprender en profundidad los contenidos y los textos.

Aunque también algunxs estudiantes las consideran “...una gran propuesta como reemplazo de las clases sincrónicas. Más dinámicas y sobre todo fueron muy interactivas”.

Podemos sintetizar la construcción de esta forma de trabajo con las hojas de ruta en lo que expresa un estudiante sobre el proceso realizado:

Al principio me costó entender de qué forma usarlas para que no me resulten similares a la información que aportaban los textos y no leer los textos mismos con preconceptos. Cuando pensé esto comenzó a funcionar muy bien comenzar con la lectura de los textos y luego remitir a la hoja de ruta, cuyos videos y actividades complementaban todo lo leído y me permitían relacionar los distintos autores entre sí y con nuevas ideas, como si se tratara de una clase teórica presencial a la cual uno va con los textos leídos.

## **A modo de cierre y apertura**

Nos encontramos en un escenario complejo, que nos llena de nuevas preguntas y de muchos desafíos que son pedagógicos, didácticos y fundamentalmente son políticos habida cuenta de la enorme desigualdad que nos atraviesa como sociedad, como docentes y como formadores de futuros docentes. ¿Cómo será la formación docente que queremos construir de cara al futuro cuando “todo esto pase”? ¿Avanzaremos como se vaticina hacia formatos híbridos? ¿Qué lugar tendremos los docentes en ese escenario? ¿Será un escenario para todos y todas? ¿Podremos transformar la matriz excluyente que la universidad tuvo con y sin pandemia? ¿Se puede formar docentes en dicho escenario?... Tenemos más pre-

guntas que certezas pero sabemos que son nuestras prácticas las que, entre otras cosas, promueven esos futuros.

La enseñanza que crea el futuro es aquella que es capaz de mirarse a sí misma (incluso en el mismo momento en que acontece) y a partir de una reflexión crítica e interpretativa, promueve una nueva capa de conocimiento que nutre las prácticas que vendrán (Litwin, 2008). Es, en este mismo sentido, que Phillip Jackson afirma que la enseñanza no solo se perfecciona en su desarrollo, sino que fundamentalmente transforma a quienes la practican. (Jackson, 1998). Al mirar nuestro recorrido desde este punto sabemos que no somos los mismos y se nos presentan tantas otras propuestas como horizontes.

Vale preguntarse si sería posible transitar estos caminos de rupturas sin la inclusión de tecnologías, tal como nos hemos visto “obligados” a hacer, u obviando la riqueza, variedad y multiplicidad que se nos despliegan cuando interpelamos las formas habituales de enseñar, aprender y formar. Posiblemente diríamos que sí, pero también podemos decir que en los tiempos que corren sería no solo mucho más difícil, sino y sobre todo sería más riesgoso, porque implicaría dar la espalda a los procesos culturales en los que nos encontramos inmersos como sujetos sociales y políticos en este mundo que se presenta cada vez más complejo. Dejaríamos más desvalidos aún a lxs docentes del futuro y con ellxs a sus potenciales estudiantes. Desde la universidad pública y de cara a nuestra responsabilidad en la formación, se trata de un riesgo que no estaríamos dispuestos a correr.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Butler, J. (1993) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Ediciones Paidós.
- Carbone, G. (2007). *Del manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto*. Argentina, 1958 a 1998. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Mimeo.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Disponible en: [https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La\\_innovacion\\_pendiente.pdf](https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf)
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Formación de formadores, Serie Los documentos 6. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Novedades Educativas.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edwards, V (1997) "Las formas de conocimiento en el aula", en Rockwell, Elsie: La escuela cotidiana, Fondo de Cultura Económica, México.
- Iglesias, C; Trentin, V. (2020). *La comunicación, motor del hacer educativo: tramas tecnológicas en las experiencias emergentes de la cultura y la enseñanza*. En "El futuro ya llegó...y tiene memoria. Hacia una educación mejor después de la pandemia". Peluso, Santiago (Comp). Editorial PPC- SM.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lévy, P. (1997). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Traducción para la Organización Panamericana de la Salud. Perseus Books.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Maggio. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

———. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós. Messina, V; Trentin, V. (2017). *El diseño de materiales con tecnología para la formación docente universitaria*. Ponencia en el Congreso Nacional "Aulas conectadas. Los desafíos de integrar las TIC en la formación docente, 27 y 28 de Octubre de 2017. Instituto Superior Joaquín V. González y Dirección de Formación docente, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Trentin, V. (2019). *Las mediaciones tecnológicas como oportunidad para la construcción de conocimiento didáctico en la formación docente universitaria*. Colaboración para el Congreso Iberoamericano "La educación ante el nuevo entorno digital" - Red Iberoamericana de Educación y Universidad de Educación a Distancia (UNED) de España.

# Formar profesores de historia en un territorio virtual

La experiencia compartida por un equipo docente en un texto polifónico<sup>1</sup>

*Silvia Finocchio, Marisa Massone, Gisela Andrade, Florencia Rodríguez, Diego Mora, Sonia Núñez, Sebastián Ortiz y Mariana Paganini*

## Introducción

La pandemia implicó una interrupción en la historia de la educación de modo evidente, con tiempos, espacios, materialidades y prácticas transformadas a escala global. La complejidad del momento se expresó en el desconcierto sobre el futuro inmediato, el desconocimiento de las condiciones y posibilidades de nosotrxs y de nuestrxs estudiantes en el uso intensivo de las plataformas en el marco de un lanzamiento acelerado de la educación en línea, y la incertidumbre producida ante una veloz reorganización de la vida individual, familiar, institucional y del conjunto de la sociedad.

Frente a ello, el equipo de cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza de la Historia, en 2020 decidió, en conjunto, hacer frente al reto del dictado anual completo de

---

1 Este capítulo es una versión revisada y ampliada de Finocchio, Silvia; Massone, Marisa; Andrade, Gisela y Rodríguez, Florencia. (2021) "Formación para la práctica docente en tiempos de... ¿incertidumbre? ¿pandemia? ¿plataformas?" en *Revista espacios*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9881>

la materia incluyendo las prácticas docentes virtuales en las instituciones educativas. Luego, en 2021, sostuvo el abordaje planteado el año anterior articulado con nuevas instancias de reflexión pedagógica en forma de conversatorios, así como de profundización de los espacios de preparación y seguimiento de los futuros profesores.

Presentamos aquí la experiencia compartida en una escritura a varias manos que desde diversos teclados dieron forma polifónica a este texto. En el primer apartado aludimos al desafío de virtualizar la formación docente. En el segundo, nos referimos a nuestra historia como punto de anclaje desde donde imaginar y diseñar el nuevo escenario. En el tercero, planteamos las definiciones pedagógicas que nos acompañaron en el recorrido. En el cuarto, describimos la reorganización de la materia y de la cursada. En el quinto, caracterizamos el dispositivo creado y probado para la realización de las prácticas docentes en la virtualidad. En el sexto, presentamos la experiencia compartida a través de una diversidad de voces del equipo de cátedra. Finalmente, en séptimo lugar, ofrecemos un balance en perspectiva con la mirada puesta en el futuro de la formación de profesores de historia.

## **1.0 El desafío de virtualizar la formación docente**

Más allá de las teorizaciones y modelos, la educación es vida, es experiencia, es tiempo, es contexto y, para nosotrxs, es historia presente. Por tanto, en un contexto excepcional que se extendió por dos ciclos lectivos completos, lo virtual se nos presentó como real, como parte concreta de la vida educativa, como desafío de resignificación de conceptos pedagógicos centrales tales como tiempo, espacio, presencia,

motivación, transmisión, aprendizaje, vínculo, cuidado, entre otros.

Como en todos los equipos de cátedra de la carrera y de la facultad, todo estaba por hacer y se presentaba como un desafío y un trabajo enorme; pero también, como una ocasión para la creatividad e innovación pedagógica.

En primer lugar, para repensar nuestra organización con otros tiempos. No es el horario del teórico o del práctico sino todo un conjunto de actividades de diverso tenor sostenidas con ritmo semanal.

En segundo, para concebir otros territorios formativos. No es el aula de la facultad sino el campus de Filo, museos y archivos virtuales, bibliotecas digitales, entre otros espacios.

En tercero, para introducir con mayor fuerza otros lenguajes y otras materialidades como bases de datos, repositorios de imágenes y sonidos, aplicaciones web, archivos de todo tipo.

En cuarto, para poner en práctica otras prácticas: la clase es escrita y la interacción con los estudiantes es sincrónica a través de una plataforma; el cronograma que regula el proceso de trabajo se convierte en hoja de ruta que guía y señala semana a semana el ritmo a través de mensajes de una JTP que a través del campus de Filo llegan a las casillas de correo de cada estudiante; las dudas, las dificultades, los errores en una cursada recuperados y atendidos de modo inmediato en un foro de consultas conducido por una profesora adjunta construyen cercanía en la distancia; las comisiones de prácticos no son más comisiones de prácticos sino talleres especialmente diseñados y distribuidos temáticamente —no por grupos de estudiantes— entre los ayudantes; el seguimiento de los estudiantes por parte de una JTP se convierte en conocimiento de las trayectorias de cada uno de los estudiantes como nunca había ocurrido, y además, como nunca, en retención, más que en la modalidad presencial.

En quinto, para reflexionar sobre la educación en tanto actividad humana que, desde un encuadre pedagógico, articula lo disciplinar, lo ético, lo político y lo estético, además de estar firmemente comprometida con la praxis ciudadana (Merchán y García Pérez, 2008; Magendzo y Arias, 2015).

¿Qué le cabía a la universidad, a sus profesors y a sus próximos egresads en ese contexto? ¿Cómo identificar y ponderar las condiciones, las potencialidades, los saberes y las desigualdades que fueron emergiendo en el marco de este contexto de emergencia sanitaria, que a su vez se entramaban e intensificaban con otras situaciones ya existentes? Estas fueron las preguntas nodales que nutrieron todo el proceso y que permitieron alejarnos de lo comfortable o corporativo, según sea el punto a resolver. Nos pensamos juntxs: docentes y estudiantes; cátedra y carrera; facultad y escuelas; adultxs y jóvenes. Propusimos interacción y colaboración. Además, sostener una propuesta político pedagógica que entendimos que tenía que ser acotada para que fuera posible de realizar en un contexto de emergencia como el que estuvimos viviendo pero, a la vez, de calidad, con una expectativa alta a la hora de considerar tanto la formación de lxs futuros profesores como la de lxs estudiantes secundarios. Si la consigna del momento era extremar los cuidados, partimos de considerar que, la educación cuida y la cultura cuida con modos apropiados de llegar, aproximarse, interrogar, interesar, transmitir y conversar.

Asimismo, se trabajó con gran sensibilidad en un contexto de cambio permanente que se tradujo en dispositivos que permitieron abrir para nuestros estudiantes nuevas experiencias formativas en términos de prácticas docentes, con otras mediaciones, lenguajes y artefactos, no por ello menos valiosas en términos de contenidos a construir o relaciones pedagógicas a establecer. Práctica seguramente diferente,

incomparable y/o complementaria de la modalidad presencial, pero no por ello ausente o carente de presencia.

Lo que aquí presentamos son solo algunas primeras reflexiones sobre nuestro ensayo realizado a lo largo de estos dos ciclos lectivos, porque hay una historia, un fundamento y una propuesta pensada y construida colectivamente de la cual nos sentimos orgullosxs en el marco del trabajo de una cátedra de nuestra facultad. Por eso, en el marco del trabajo con las cátedras de didáctica que formamos parte del Área Interdisciplinaria de Formación Docente (AIFOD) de nuestra Facultad, decidimos compartirla y abrirla a discusión.

## **2. Una mirada sobre nuestra historia para pensar el nuevo escenario**

El diseño de las cursadas 2020 y 2021, en un contexto de excepción marcado por la crisis sanitaria, económica y social transitada, se construyó en diálogo con nuestra historia como cátedra, articulada en relación con núcleos de sentido que desde el año 2003 orientan nuestra tarea como equipo en torno de los modos de tratar la historia con sentidos pedagógicos potentes para las jóvenes generaciones. ¿cómo transmitir a lxs estudiantes de la carrera de Historia nuestra preocupación acerca de la necesidad de volver a pensar los sentidos de la disciplina en función de las complejidades de la educación hoy?, ¿cómo orientar a lxs futuros profesorxs a pensar en sus clases en términos de un encuentro para el diálogo intergeneracional?, ¿cómo problematizar la enseñanza de la historia en términos de subjetivación y socialización, de formación política y de apropiación cultural, de fronteras y vínculos entre adultos y jóvenes?

En primer lugar, partimos de pensar en la enseñanza de la historia como un problema político y cultural, desplazando

la hegemonía de la perspectiva en clave psicológica tanto de la formación docente como de la investigación didáctica que había aterrizado en nuestra carrera en los años noventa. Esto supuso, también, reflexionar sobre las relaciones entre la disciplina escolar, la producción académica y la divulgación social de la historia; reconocer sus diálogos, vínculos y cómo estas formas de construcción de conocimiento histórico están presentes en las escuelas.

En segundo lugar, cabe advertir que desde la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley 26206/2006) trabajamos con una diversidad de espacios y formatos para el desarrollo de las prácticas de enseñanza con el fin de comprender sus implicancias pedagógicas, políticas y culturales. Nuestra labor, sostenida en instituciones que contemplan una pluralidad de modalidades que abarca bachilleratos, escuelas técnicas, centros educativos de adultos, escuelas de reingreso, Plan Fines, museos, bachilleratos populares, así como talleres para adultos mayores, resultó valiosa al momento de tener que diseñar prácticas docentes en un contexto en el que la escuela tal y como la conocíamos no podía funcionar. En esta línea, reforzamos el lazo con establecimientos de educación superior, en la etapa inicial del ingreso universitario de la UBA, el Ciclo Básico Común, y comenzamos a profundizar un trabajo incipiente con las áreas educativas de algunos museos nacionales y las materias propias de la carrera de Historia de la facultad de la mano de la experiencia formativa de las adscripciones.

En tercer lugar, contamos con la reflexión que venimos sosteniendo acerca del uso de los diversos lenguajes en tanto modo de atender las subjetividades de los futuros profesores y hacer lugar a los contenidos de la cultura contemporánea en la enseñanza de la historia. La familiarización con el uso de textos, fotografías, testimonios orales, cine, museos (físicos y virtuales), literatura, impresos o digitales, en tanto

objetos que portan saberes y modos de socialización/aproximación/reflexión alrededor de la historia, resultó productiva a la hora de orientar la tarea en el contexto de enseñanza a través de dispositivos digitales.

Finalmente, en un intento por que la formación docente abandone su sesgo tecnocrático centrado en la elaboración de planificaciones como práctica de escritura cuasi exclusiva, una escritura con rígidos formatos, términos específicos y un carácter meramente burocrático que opaca los problemas, apostamos a una escritura de la enseñanza de la historia centrada en el diseño y la reflexión sobre la práctica docente en diálogo con la historia, la pedagogía, la propia historia de la educación, la historia de la enseñanza de la historia, las culturas juveniles, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la política, la ética, la sensibilidad, el afecto y la propia subjetividad.

Sobre esta propuesta formativa y la experiencia acumulada, asumimos el desafío que nos impuso la pandemia. Revisamos, reorganizamos y repensamos la formación de profesores de Historia.

### **3. Definiciones para la reelaboración de las propuestas pedagógico-didácticas**

Entre marzo y abril de 2020, el primer criterio que orientó la reelaboración de la propuesta de trabajo se centró en concebir una estrategia posible para la modalidad en línea que permitiera abordar los contenidos previstos para el primer cuatrimestre. Si bien las unidades del primer cuatrimestre refieren a contenidos asociados a la práctica docente, objeto central a lo largo de toda la materia, el modo problematizador, reflexivo y propositivo de intervenciones posibles —en la medida en que no requería trabajo en las escuelas y en las

aulas— pudo, a simple vista, asimilarse al modo asumido por la mayoría de las materias de la carrera y de la facultad en la que generalmente se trabajan, analizan y discuten textos y autores.

Sin embargo, desde el primer día en el que se inició la cursada virtual de 2020 y a lo largo de la cursada 2021 se convocó a lxs estudiantes a situarse en el rol docente, a pensar como docentes y a proponer intervenciones en los diferentes espacios de trabajo como docentes. En las clases teóricas semanales que se presentaron en doble formato, escrito y por video-conferencia disponible en el campus, lxs alumnxs no solo escucharon sobre las tensiones y desafíos de la enseñanza de la historia sino también participaron con preguntas e intercambiaron entre ellos. La presencia semanal fue incrementándose a lo largo de la cursada a medida que se familiarizaron con los contenidos de la materia, con el equipo docente y entre ellxs. Los talleres, especialmente diseñados para esta cursada y estrechamente articulados a esos teóricos, semanalmente plantearon también trabajos centrados en la práctica que lxs estudiantes realizaron de modo individual y/o grupal, sosteniendo un alto nivel de reflexión y elaboración en la medida en que además quedaban exhibidos para todos y se discutían en los foros de cada taller.

Por este motivo, entendemos que la formación para la práctica se inició el primer día de cursada y que el experimento al que las circunstancias nos condujeron dio como resultado aprendizajes valiosos y significativos para lxs estudiantes que se expresan en su alto nivel de compromiso con las propuestas de trabajo. Desde esta perspectiva, alejados de la idea de “salvar la cursada”, consideramos pertinente explorar —debido a la excepcionalidad del contexto y en la medida de contar con condiciones normativas que lo permitan— su continuidad en el segundo cuatrimestre por medios diferentes a los habituales.

En efecto, el primer cuatrimestre concluyó en ambas cohortes no sólo con mucho trabajo por parte de lxs docentes, lo cual es generalizable por la adecuación realizada para enseñar con otros soportes tecnológicos, sino por parte del estudiantado que además de dos parciales de elaboración conceptual y de aproximación a la práctica concreta y fundamentada de la enseñanza, realizaron semanalmente participaciones en foros que contaron con el correspondiente acompañamiento y devolución por parte de lxs docentes. En este sentido, todo el equipo es consciente, comparte y se refiere a la motivación y el nivel de la producción. Cabe señalar que esta intensidad en el sostenimiento de la cursada se diseñó a través de un trabajo cuidadoso de seguimiento al que se dedicaron varios integrantes del equipo y que los casos de estudiantes con serios problemas de conectividad contaron con un acompañamiento especial, además del asesoramiento y la colaboración del Programa de Orientación de la SEUBE. Este acompañamiento individualizado también se expresó en términos de permanencia.

Ahora bien, una interrupción en el modo habitual de funcionamiento de los sistemas educativos a escala planetaria nos dejó sin los espacios de las aulas en los edificios escolares y educativos, más en general, con los que veníamos trabajando. Estos escenarios privilegiados hasta aquí para ensayar, formarse, experimentar y ponerse a prueba con la práctica docente ya no estaban tal y como los conocíamos. Frente a la interrupción, considerando que la escuela es un lugar de encuentro y socialización insoslayable y reconociendo límites y posibilidades de la educación en línea, decidimos explorar la continuidad por medio de dispositivos digitales diversos sosteniendo el nivel de la formación para la práctica docente brindada.

El abordaje del diseño de prácticas docentes determinadas por las condiciones materiales del aislamiento social,

preventivo y obligatorio (ASPO) se abordó atendiendo a un abanico de problemas y desafíos sobre las condiciones de acceso a la tecnología, las desigualdades que se intensificaron en el contexto de la pandemia en este campo y las especificidades de las trayectorias que se había diseñado en los diversos espacios educativos en los que trabajamos. Sin eludir el foco al que generalmente se lleva la discusión sobre la instrumentación tecnológica y el uso pobre o cansador de las pantallas, advertimos que la educación superior cuenta en la Argentina con experiencias de democratización e innovación de la educación superior que han sido poco exploradas e historizadas. En este sentido consideramos que hay puntos de apoyo entre los que se encuentran los saberes profesionales con trayectorias con amplios recorridos en el área de formación docente a distancia de algunos integrantes de la cátedra y que remiten a diferentes modelos de educación a distancia: UBA XXI nacida con la democracia en los años ochenta para atender la masividad ante una oferta universitaria restrictiva y una demanda contenida hasta entonces; la Universidad de Quilmes y sus propuestas de formación profesional a distancia gestada en los años noventa con vistas al desarrollo local y regional; la Universidad de Avellaneda con sus propuestas inclusivas, gratuitas y originales de formación profesional en la última década así como las propuestas de formación docente a distancia del INFOD que tuvo masivo y amplio alcance nacional hacia el Bicentenario. Asimismo, el modelo de gratuidad, masividad, inclusión y calidad de la universidad argentina está en este momento recreando nuevas y diferentes formas de enseñar y aprender que resultan potencialmente significativas para la formación de futuros profesores.

## 4. La reorganización de la materia y el trabajo a distancia

Enseñar en el contexto de la pandemia y la emergencia sanitaria planteó un desafío en términos de criterios y dinámica de trabajo. Partimos con una ventaja inesperada, ya que un equipo dentro de la cátedra había venido trabajando en el rediseño del espacio virtual asignado a la cátedra dentro del nuevo campus de la facultad. Así, el espacio virtual para la emergencia se articuló con un rediseño anterior que se nutrió de diversas experiencias que se procesaron en el equipo de trabajo, recuperando las reflexiones sobre el propio dictado de la materia a lo largo de los años y las trayectorias, y análisis que se habían hecho sobre el trabajo con tics y materiales digitales, así como diversos soportes mixtos.<sup>2</sup>

Los criterios y actividades para el trabajo que orientaron la propuesta a distancia se basaron en dos ideas nodales: sostener la democratización del saber como pilar de la educación pública y atender al contexto por más que en el inicio fuera una coyuntura de emergencia. Eso se tradujo en la idea de proponer una formación que resultara significativa —para los propios estudiantes—, valiosa —no bajar la expectativa de la calidad ni hacer lugar a las representaciones que asocian educación a distancia con formación pobre— y autoadministrable, en términos de posibilidad de organizar la mayoría de los tiempos de cursada por parte del estudiante.

Fue preciso conocer en qué consistía la diversidad de situaciones materiales y subjetivas de cada grupo de estudiantes como condición para la puesta en práctica de la propuesta

---

2 Este equipo cuenta también experiencias de investigación asociadas al tema. Desde 2008 ha llevado adelante una serie de UBACyT como, entre los últimos, 20020130100897BA "El orden del saber histórico en los materiales educativos digitales". 2014 – 2017 y 20020170100632BA "Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la enseñanza de la Historia", todos dirigidos por la Dra. Silvia Finocchio, que reflexionaron en torno de la enseñanza de la historia, las materialidades y las TIC. Véase Andrade, Carnevale, Massone (2016).

de enseñanza y aprendizaje por medio de la plataforma virtual de la facultad. Para ello, en 2020 se trabajó con una encuesta sobre conectividad y condiciones materiales para el trabajo virtual y una presentación escrita de lxs estudiantes en un foro especialmente diseñado para ese fin. Hacia el final del primer cuatrimestre se propuso otro dispositivo que aportó información para la organización de las prácticas docentes. Capitalizando la experiencia, en 2021 se diseñó una única encuesta, al inicio de la cursada, que buscó recuperar las condiciones de conectividad, de trabajo de lxs estudiantes y se incorporaron ítems para conocer más sobre sus trayectorias académicas. Esto tuvo como objetivo principal desarrollar un trabajo de acompañamiento personalizado aún de lxs estudiantes a cargo de lxs futurxs tutorxs de prácticas. Este trabajo fue coordinado por una de las JTP de modo tal que desde el primer día de cursada pudiéramos conocer en el mayor grado posible a lxs estudiantes para quienes diseñamos la enseñanza. La información recuperada de las encuestas sobre condiciones materiales para la cursada virtual confirmó algunas de las hipótesis con las que diseñamos el trabajo para los talleres y teóricos. En un contexto signado por una intensificación de la desigualdad de condiciones de acceso a derechos básicos e inalienables como la educación y la salud producto de condiciones materiales cada vez más endeble, la asincronía resultaba la modalidad más democrática para proponer como estructura de trabajo en esta cursada. En este sentido, la importancia de la auto administración de los materiales y los tiempos permitió no profundizar la brecha entre nuestrxs estudiantes.

Para dar inicio a la cursada a través de dispositivos digitales en el contexto del ASPO, se propuso una primera instancia de presentación para reponer las presencias que la mediatización de las pantallas parecían aparentemente borrar por medio de un video grabado en el que participaron todxs lxs

miembros de la cátedra en 2020. En 2021, esas presencias se estructuraron en torno del formato ya ensayado y valorado de los teóricos sincrónicos. Nuevamente, se combinaron las instancias sincrónicas con las asincrónicas, y ambas con los espacios autoadministrados de participación, que en este caso se plasmó en un foro de presentación para lxs estudiantes. En ese foro se sintetizaron los pensamientos y sentires que esta experiencia extraordinaria provocaba en lxs estudiantes: “sin desconocer las dificultades y limitaciones que implica una cursada ‘virtualizada’, por los contextos de producción de ésta y por las condiciones difíciles de cursada que tienen en cada una de sus casas, muchxs manifestaron coincidencias para aprovechar estas circunstancias tan particulares y reflexionar sobre la educación virtual”(Cierre del foro de presentación, 2020).

Lo excepcional del contexto de emergencia articulado con el criterio de acceso democrático al conocimiento se plasmó en la construcción de un aula virtual que tuviera las características distintivas de un *espacio seguro para el aprendizaje* (Merieu, 2004). Asimismo, se construyó una dinámica de trabajo en ese espacio como referencia para el despliegue de buenas rutinas (Fasce, 2001). Estas dos dimensiones configuraron parte del espíritu que orientó el ordenamiento de la plataforma en torno de la cual se articuló nuestra práctica, para lo cual se diseñaron y desplegaron múltiples canales de comunicación que funcionaron de manera permanente y transversal a lo largo de la cursada. Así, el *Foro de consultas generales sobre la cursada* se configuró en un espacio de referencia permanente de fácil acceso para todxs lxs estudiantes, ubicándose en la página de inicio del aula virtual; se trabajó desde el *mail institucional* de la cátedra como instancia individual de intercambios particulares. Asimismo, se procuró contribuir a la organización del espacio virtual de trabajo para lo que se construyó una *hoja de ruta* del trabajo semanal en la que

se detallaron las actividades que iban a organizar la cursada, anticipando o recordando entregas de actividades y parciales. Finalmente, como resultado de la puesta en práctica de un seguimiento más pormenorizado a través del vínculo con lxs tutorxs, también se pudo atender a situaciones excepcionales de cursadas. Se retomó la “charla de pasillo al finalizar la clase” por una videollamada coordinadas indistintamente por una de las adjuntas, una de las JTP y algunx de lxs tutorxs para conversar sobre la situación particular que estaba impactando en ese recorrido de cursada, y se diseñaron estrategias ad-hoc para acompañar a lxs estudiantes en ese tránsito que demostraron ser valoradas y positivas para el sostenimiento de una cursada integral.

Las actividades para la enseñanza a distancia que se articularon en las dos modalidades, sincrónica y asincrónica, se dieron en torno del trabajo con diversos materiales diseñados especialmente. Tanto en las clases teóricas como en los talleres se presentaron los temas y problemas por medio de materiales escritos autoadministrables. En el caso de las primeras, los guiones presentaron una panorámica de los debates y problemas sobre la enseñanza de la historia y se estructuraron como una introducción sobre el tema a trabajar, con una ubicación de los temas en el programa y cronograma, un desarrollo situado específico y, finalmente, una serie de orientaciones para la lectura de bibliografía (que fue seleccionada ad hoc de acuerdo con el formato virtual). Este momento de trabajo se articuló con encuentros sincrónicos que, grabados en audio o video, quedaban a disposición en la plataforma para ser consultados de manera autónoma cuando lxs estudiantes lo precisaran. Para el diseño de los espacios tradicionalmente concebidos como talleres, el desafío consistió en no convertirlos en teóricos en miniatura sino sostener el criterio de “espacio de producción”. Se trabajó en parejas pedagógicas en el diseño y escritura de guiones de

clase y el diseño de las instancias de producción de los estudiantes, así como de actividades que se iban desplegando a lo largo de la lectura del material. Aquí también se contaba con una ventaja: en los últimos dos años se había consensuado con todo el equipo de cátedra un programa de talleres organizado a partir de preguntas centradas en la práctica docente, desde “¿Para qué enseñar historia en la escuela secundaria?” hasta y “¿Cómo dar una clase?” y “¿Cómo evaluar?” para los cuales ya se habían construido guiones de clases en formato presencial. Los guiones diseñados para la presencialidad funcionaron como materiales disparadores para los equipos que tenían a su cargo la escritura de estas clases virtuales autoadministrables por plataforma. Una de las profesoras adjuntas acompañó a cada equipo productor de estos guiones de talleres.

Estos textos se situaron como parte de un recorrido integral, en el cual se explicitaron los vínculos entre uno y otro taller/clase teórica, recuperando aportes, conceptos y abordajes, y proponiendo un hilvanado de temas y problemas que clase a clase tenía como propósito retomar las partes como constitutivas de un todo, “cada clase tiene sentido en relación con la anterior y la que le sigue”. El trabajo que estos materiales condensaron fue de una gran profundidad teórica y temática, articulado en una serie de propuestas acotadas, valiosas y posibles de ser realizadas en este contexto. Así estos talleres virtuales tomaron como orientación la producción multimedial, valiéndose de las potencialidades de los textos escritos en formato digital no como “traducción de la presencialidad en un formato virtual” sino procurando aprovechar las posibilidades del formato específico. Se entrelazaron referencias teóricas con manifestaciones culturales diversas desde música, obras de arte, films de ficción y documentales hasta elementos de la cultura digital actual como memes o gifs. Estas instancias también propusieron

un trabajo autoadministrado que se desarrolló a lo largo de un lapso de diez días en los que lxs docentes a cargo orientaron e hicieron las devoluciones a lxs estudiantes con aportes teóricos y reflexiones prácticas, en instancias de trabajo individual o colectivo.

En cada taller se propuso una instancia de producción específica para lxs estudiantes centrada en diferentes dimensiones de la práctica docente. Las actividades de cada clase propusieron a lxs estudiantes instancias para pensarse en ese proceso de ir siendo profesores en un futuro próximo. Aquí nuevamente contábamos con una ventaja: en cursadas previas ya habíamos ensayado la producción curricular en el campus a través de la elaboración de foros de debate sobre diversas temáticas asociadas con los usos de materiales escolares. En los talleres se propusieron preguntas alrededor de la discusión sobre los sentidos de la enseñanza de la historia, la producción de preguntas para la enseñanza de diversos temas, la lectura y el análisis de diseños curriculares, la selección de contenidos históricos en contexto, de materiales para estudiar, para enseñar, el diseño de secuencias didácticas, la selección y análisis de fotografías, textos escolares, materiales digitales y de museos virtuales para enseñar historia, el debate de ideas sobre cómo dar una clase y el análisis de dispositivos de evaluación.

Las diversas producciones de lxs estudiantes se condensaron en murales colaborativos y foros de debate en los que se pusieron en diálogo “nuevos géneros”, simulaciones de diálogos situados entre futurxs profesorxs y reflexiones articuladas con materiales diversos a través del trabajo individual o grupal. En cada caso, la producción por parte de lxs estudiantes no cerró la propuesta de trabajo, sino que fue un momento clave de articulación en la producción situada de saber. En un intento por recuperar la dimensión colectiva y mancomunada del trabajo en las aulas de la presenciali-

dad, las reflexiones de cada uno se recuperaron en una devolución sistematizada, colectiva e integral que permitió a lxs futurxs profesores también leerse /escucharse. El equipo docente trabajó sobre ese espacio para reponer las voces de cada unx de lxs estudiantes en su diversidad y se retomaron los ejes del trabajo en diálogo con el guion y los materiales de lectura en un nuevo texto que recogía las producciones.

Por último y tal como anunciamos al inicio, en 2021 incluimos nuevas instancias de reflexión pedagógica en forma de conversatorios: el primero sobre “Museos y Enseñanza de la Historia”, el segundo, sobre “Wikipedia y enseñanza de la historia” y el tercero sobre “Prácticas de la Enseñanza de la Historia en contexto de pandemia”, organizados por las adjuntas, una jefa de trabajos prácticos y una ayudante.

## **5. La propuesta de prácticas docentes en la virtualidad**

Partimos de considerar a la formación docente como una práctica en contexto. ¿Contaban los docentes de todo el sistema educativo con una preparación para dar clases ante ese escenario inesperado? Buscamos valorar la invención de prácticas docentes diversas producidas en distintas latitudes y promover también la creación de prácticas docentes virtuales acorde a las necesidades del contexto. Estas prácticas, no las concebimos como un ensayo en la emergencia sino como una propuesta enriquecida que preparaba a los futuros profesores para el porvenir.

La asignación de los espacios de prácticas se diseñó teniendo en cuenta las trayectorias académicas y docentes de lxs estudiantes. Partimos de la información de las encuestas para distribuir de manera artesanal, caso a caso, las parejas pedagógicas y tutorxs de prácticas. La experiencia de organización de practicantes-tutorxs por zona y turno que hace

años sostuvimos en la presencialidad, nos sirvió para reorganizarnos en la virtualidad con nuevos criterios que perfeccionamos y tuvimos que volver a cambiar en 2021.

En 2020 fue prioritario definir un dispositivo de parejas pedagógicas compuestas por estudiantes que ya trabajaban en escuelas y que podían alojar a algún compañerx sin experiencia. De esta manera no solo nos garantizamos un importante número de estudiantes realizando sus prácticas, haciendo un aprovechamiento intensivo de esos espacios que se abrían para producir materiales e intervenciones, sino también la creación de vínculos solidarios entre futuros profesores. También distribuimos las parejas pedagógicas sin ninguna experiencia docente en “espacios cuidados”<sup>3</sup> de colegas que habitualmente reciben practicantes en sus aulas. Pero debimos revisar estos criterios en 2021. En primer lugar, porque lxs studentxs que hicieron sus prácticas en el 1° cuatrimestre de 2021 no tenían experiencia docente y, en segundo, porque los cambios y discontinuidades de presencialidad —cuidada, virtualidad y plena— complejizó la combinación que el año anterior había sido sumamente enriquecedora. En este sentido, debimos centrar la mirada en las trayectorias académicas de cada estudiante, especialmente las materias aprobadas para el armado de parejas pedagógicas, que fueron recibidxs principalmente en el CBC, algunos museos nacionales, universidades, institutos de formación docente y escuelas secundarias, espacios que nos garantizaban la continuidad en la virtualidad y referentes institucionales —docentes co-formadores— claves para esta instancia de formación.

---

3 Consideramos como espacios cuidados a aquellos en los que es posible un proceso de transmisión en el que circulan los saberes del hacer sobre la enseñanza. Ver Andrade (2018).

Para el despliegue de estas prácticas docentes virtuales construimos para nosotros mismos un nuevo protocolo<sup>4</sup> de prácticas docentes en contexto de pandemia y virtualidad. Nuestra propuesta consistía básicamente en una alternativa que permitiera materializar la enseñanza en un formato autoadministrable, pasible de ser llevada a las clases por profesores que en esta oportunidad abrían el curso a la observación asincrónica pero no necesariamente podían alojar practicantes en sus clases sincrónicas, atendiendo al delicado vínculo pedagógico a través de los distintos dispositivos que habían implementado las escuelas.

Considerando a estas particularidades es que el formato de prácticas se basó fundamentalmente en el diseño situado de materiales autoadministrables que pudieran ser valiosos para el desarrollo de una propuesta de enseñanza en este contexto de excepción, pero pensando también en la permanencia y el valor que este tipo de materiales podía tener para los docentes que enseñan diversos temas. En concreto, propusimos a cada pareja pedagógica la elaboración de una secuencia didáctica que incluyera al menos la producción de dos audios breves sobre conceptos centrales del tema a desplegar, dos videos para la transmisión de contenidos de la secuencia, el diseño de un trabajo práctico grupal y de un dispositivo de evaluación con su correspondiente rúbrica con claves de corrección y ponderación. Si bien promovimos esta propuesta marco, transmitimos a nuestros estudiantes, futuros profesores, que la elaboración de una secuencia para prácticas virtuales suponía que en cada caso y en cada escuela el criterio y las formas de trabajo iban a resultar diferentes. Con ese

---

4 Convencidos de que el saber docente se construye junto a otro y que circula a través de diversas comunidades de pertenencia, la construcción colectiva de un protocolo de prácticas docentes entre quienes formábamos parte del equipo docente de nuestra cátedra ya era una experiencia que habíamos transitado. Ver Massone (2018).

propósito era imprescindible acordar esto con el/la docente que nos abría las puertas de sus aulas, de modo de poder acompañar el proceso que se daba en cada curso, adaptarse a la elección de criterios que haya tomado la escuela y las posibilidades de conexión de lxs estudiantes (plataforma, mail ó whatsapp), evitando así propuestas encorsetadas. A su vez, las orientaciones sufrieron modificaciones durante la etapa de enseñanza bi-modal a través del sistema de “burbujas” en 2021.

En todos los casos, nos preocupamos por que cada futuro profesor estuviera atento al modo en que cada docente del curso no solo articulaba los contenidos con las estrategias de sostenimiento afectivo y cultural de sus estudiantes, sino también la manera en que les proponía actividades de enseñanza como punto de partida para construir las propias. Como modo de preparación para desplegar el oficio de profesor de historia en ese contexto, se sugirió el análisis de las normativas curriculares existentes y las nuevas, que atendían a un recorte de contenidos priorizados. También, el de materiales educativos orientados a continuar enseñando producidos en diferentes jurisdicciones. Asimismo, recomendamos a los futuros profesores considerar que el diseño de los tiempos de enseñanza debía ajustarse a los diversos modos de trabajo (asincrónico, sincrónico y/o bimodal) que tuviera cada aula de historia en esos tiempos. Lo mismo en relación con la comunicación de las actividades de nuestros practicantes hacia los estudiantes de la escuela media, un contacto particularmente mediado por la o el profesor a cargo del curso.

Por último, considerando que en contexto de pandemia lxs profesorxs sostuvieron emocionalmente a sus estudiantes, hemos impulsado un particular tratamiento de los contenidos históricos. Por un lado, sugerimos privilegiar la transmisión de una historia que permitiera a los estudiantes

manifestar sus sensibilidades y, por el otro, privilegiar el carácter narrativo de los contenidos históricos:

La historia narrada habilita subjetividades, sensaciones, emociones, detalles que otorgan significados y que invitan a construir sentidos propios. La marca de esa clase de historia es la del entrecruzamiento de narraciones en las que diferentes voces —las del maestro, las de una alumna, las del autor del texto, la de historiadores de Europa y de la Argentina se dejaron escuchar—. Y son esos cruces de voces los que vuelven productivas a las clases de historia, los que forman realmente, los que invitan a pensar, los que acogen a maestros y profesores, los que no anulan, congelan o matan el drama de la vida (Finocchio, S.: 2004: 117).

Al amparo de un protocolo que buscó ser una herramienta que sirviera para intervenir en un contexto altamente cambiante, inestable y diverso, se desplegaron múltiples formatos de prácticas docentes de la mano de profesorxs tutorxs que exploraron espacios educativos ya conocidos en este inesperado contexto de emergencia, transitaron por espacios que se abrieron específicamente en el marco de esta situación y diseñaron propuestas para articular con instituciones —con las que se había iniciado un vínculo de trabajo— pero que, en este contexto, se transformó significativamente.

A continuación, se presentan unas primeras sistematizaciones polifónicas de esa experiencia colectiva, diversa e inédita que se tejió en el contexto de la emergencia que transitamos a propósito de la pandemia.

## 6. Una experiencia compartida en una diversidad de voces del equipo de cátedra

Hemos experimentado las condiciones para enseñar y aprender en pandemia en la formación de profesores de historia. Esta experiencia formativa implica recorrer preguntas que anudan con los sentidos más profundos que orientan el trabajo de la cátedra. Aquí compartimos algunas voces al respecto: una primera voz referida a los modos particulares en que afrontamos la tarea de enseñar a enseñar en este contexto; una segunda voz sobre el modo de atender las trayectorias escolares en la virtualidad; una tercera voz referida a la potencialidad del uso de herramientas tecnológicas para los estudios disciplinares en la propia carrera y, por último, una voz referida a la redefinición de los lugares de las prácticas docentes, en este caso, con foco en los museos:

### *Enseñar a enseñar en tiempos de pandemia y virtualidad*

... debo admitir que estaba cerrada a transitar la experiencia de las prácticas en este contexto, desconfiaba de lo que podría aprender y estaba insegura del proceso. Sin embargo ahora estoy gratamente sorprendida por la experiencia, reconozco que aprendí mucho [...] la experiencia de la docencia implicó salir de mi zona de confort, llevar a cabo una autoevaluación constante y mirar mis propias propuestas desde una exterioridad que no había experimentado antes, verme como si fuese un estudiante, tratar de ponerme en sus zapatos e imaginarme como podrían ser recepcionadas mis propuestas. (Celeste Mariuzzi, 2021).

Enseñar a enseñar es una tarea que tiene un momento cúlmine en las prácticas docentes. Como en toda situación de enseñanza, en ellas hay también una relación

de asimetría inicial: ¿cómo hacer para que el otro sepa hacer algo que uno sabe? (Feldman, 1999). No hay para ello una respuesta cerrada. No hay recetas. Enseñar a enseñar es una artesanía que se va construyendo en la práctica que docente y practicantes van desarrollando juntos. Enseñar a enseñar es ayudar, acompañar, guiar a otros en los caminos que uno ha recorrido. Enseñar a enseñar es mostrar sucesivamente el camino y retirarse, para que los futuros profesores puedan en ese recorrido construir sus propios saberes.

Las prácticas suelen ser un momento muy esperado por nuestros estudiantes. Lo viven con ansiedad, curiosidad, temores e ilusiones. Para muchos es un tiempo de reencuentro con la escuela, ya que vuelven a ella por primera vez desde que la dejaron como alumnos (Alliaud, 2004). Y en ese retorno, ahora del otro lado, es un espacio donde ensayan gestos, posturas, tonos de voz y estrategias diversas para desenvolverse en el aula. Se enfrentan a la tarea de enseñar y se conectan con los adolescentes y jóvenes desde el lugar de una necesaria asimetría de quien tiene algo “para pasarles”. El tránsito por las aulas, el contacto con los estudiantes, el pensar la enseñanza para ellos, son cuestiones que orientan a los practicantes en la construcción del rol y que va dando forma al docente que comienzan a ser. Y de tanto en tanto, en el andar de la tarea, también comienzan a maravillarse ante el acto de la transmisión, justo ahí, cuando perciben y tienen la certeza de que el aprendizaje ocurre.

En medio de la vorágine cotidiana que implican los días de las prácticas, los estudiantes también revisan su formación. En general se sienten seguros del saber disciplinar para encarar la tarea; logran —no sin un gran esfuerzo— producciones valiosísimas. Sin em-

bargo, cuando perciben que hay otros saberes, más allá del disciplinar, que requieren “saber para enseñar”, se sienten impotentes ante la grandeza que supone la tarea que tienen por delante (Alliaud y Antelo, 2005). Es por ello que las prácticas de enseñanza constituyen también un tiempo especial de construcción de saberes pedagógicos.

El paso por esta experiencia suele dejar profundas marcas en sus vidas y también en las nuestras, los docentes que los acompañamos al ingreso del mundo de la enseñanza. Se trata de un tiempo de una gran intensidad en la relación docente-practicantes, que se pone de manifiesto de diversas maneras diariamente durante casi tres meses de trabajo: correos, llamadas, idas y vueltas de revisiones de sus producciones. A lo que en este tiempo hemos sumado también audios y mensajes de whatsapp, videollamadas, entre otras formas de comunicación que, seguramente, han venido para quedarse.

Desde marzo de 2020, la pandemia COVID-19 impuso para la educación contemporánea a nivel mundial una inédita situación: la escuela se recluiría en los hogares. Las sensaciones de temor, inseguridad, incertidumbre y la desorientación respecto a cómo enseñar, estaban a la orden del día. En este contexto gran parte de la docencia de nuestro país debió enfrentar ya no solo a la histórica diversidad de realidades de sus alumnos sino también atender a las condiciones materiales que estos contaban para desempeñarse en sus casas, al acceso a Internet, a la disponibilidad de dispositivos y a sus estados anímicos debido al aislamiento social. En la misma dirección, nuestro equipo de cátedra afrontó también el desafío de enseñar a enseñar en tiempos de pandemia y virtualidad. Esta

tarea artesanal requirió hacer frente al “aislamiento”. Como ya mencionamos, enseñar es acompañar y en nuestra experiencia y representaciones esto era parte del “estar ahí físicamente” con nuestros practicantes, para observar sus clases, sus interacciones con los alumnos, para pensar y reflexionar después de ellas. Entonces ¿cómo íbamos a acompañarlos a transitar por este mundo de enseñanza virtual que se presentaba ante todos? y ¿cómo sería realizar las prácticas en forma virtual?

Por un lado, podemos decir que fue necesario que los docentes nos dejáramos acompañar. Hemos entrado a esta enseñanza en la virtualidad como “exploradores” junto con nuestros estudiantes, pero dejándonos llevar por ellos en una gran parte del camino. Ellos, como nativos de ese mundo digital nos han orientado, nos han mostrado, nos han enseñado. Nos han compartido saberes y experiencias. Han podido explorar y elaborar una diversidad de materiales para enseñar en este contexto. Y en muchos casos, los docentes como novatos digitales, hemos salido transformados de esta experiencia. Por otro lado, es preciso señalar que logramos enseñar a enseñar durante este tiempo de las prácticas en la virtualidad y que, nos advierte Merieu (2006), “contra toda fatalidad y a pesar de las dificultades objetivas de la empresa”, también nuestros practicantes han aprendido.

Sin saber muy bien cómo sería enseñar a enseñar en este contexto, hemos aceptado el desafío para hacer lo que sabíamos hacer. Lo hemos mejorado y hemos consolidado nuestros conocimientos sobre la formación docente. Los estudiantes no obtienen las cualidades y saberes necesarios para enseñar naturalmente, no “se nace para ser docentes”, la mayoría debe apren-

der a serlo. Por ello, además de una práctica artesanal, confirmamos que la enseñanza es también una actividad especializada, no es natural (Terigi, 2020). Y es ese saber especializado y específico del oficio de enseñar, el que pusimos en juego en este contexto inédito para orientar a nuestros estudiantes en la producción didáctica de materiales y propuestas interesantes, significativas, desafiantes y situadas.

*Sonia Núñez*

## Enseña quien sabe aprender

Pretendemos ahora detenernos en un aspecto o momento de la experiencia de “enseñar a enseñar en el contexto de pandemia”, referido al compromiso pedagógico y al seguimiento integral de las y los practicantes. Debemos pensar nuestra propia práctica: cómo debe ser el seguimiento de quien está haciendo “practicar” a un futuro docente y entiende que su intervención es, lógicamente, también una práctica que forma. Esto importa por dos cuestiones centrales. La primera: nuestra práctica debe ser una muestra in situ de cómo creemos que se debe enseñar. Es decir, nuestra conducta debe tener coherencia con lo que estamos pretendiendo enseñar, que es precisamente a enseñarle a otros. Debemos por ello todo el tiempo estar dispuesto a aprender cómo aprende el otro, porque eso determina en gran medida cuál y cómo debe ser su tarea al frente del curso. La segunda: lo que hacemos tiene consecuencias directas sobre un resultado tangible que es la práctica de nuestro practicante.

Veamos si podemos desarmar esto que parece un trabalenguas.

En todo acto de socialización, de intercambio, hay algo que se está enseñando y por tanto algo para aprender, nos demos cuenta o no de ello. Cuando aprendo-enseño algo en cualquier acto cotidiano, no sólo estoy enseñando-aprendiendo un qué, sino también un cómo se aprende-enseña. Luego, por supuesto, tenemos autonomía relativa para poder reflexionar acerca de si aceptamos eso así o no, de si queremos repetirlo tal cual o queremos la próxima hacerlo mejor o distinto, etc.

Lo propio sucede en una instancia educativa formal. Cuando estamos enseñando algo en un aula, también estamos enseñando cómo se enseña y por tanto estamos dando cuenta de cómo creemos que se aprende, nos demos cuenta de ello o no las y los docentes en ejercicio.

Pero nosotros aquí debemos reflexionar particularmente sobre la enseñanza y el aprendizaje en la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia. Aquí sí es necesario, por lo tanto, hacer explícito esto de que estamos enseñando un qué y un cómo. Y debemos hacerlo en la reflexión crítica de cada uno de los momentos que constituyen la práctica de esta cursada. Aquí la coherencia —o la falta de la misma— se hace explícita a cada instante. El estudiante y futuro docente está muy atento a ello —por suerte para nosotros, porque nos exige superarnos todo el tiempo y no dormirnos sobre ningún supuesto laurel— observando críticamente nuestra conducta.

A propósito —y para alivianar un poco la lectura—, cuenta Víctor Heredia que cuando recién daba sus pri-

meros pasos en los escenarios, el gran Don Atahualpa Yupanqui al escucharle cantar letras comprometidas le señaló: “Mire mocito que va a tener que aguantar con el cuerpo lo que dice con la boca”. Esto bien nos vale también a los docentes en general. Y para nuestra práctica de “enseñar a enseñar”, resulta esencial.

En nuestro equipo de trabajo estamos acostumbrados a reflexionar al respecto pero la situación de pandemia-virtualidad nos obligó a profundizar y mucho al respecto. La pandemia era una situación inédita, y si bien acordamos que no iba “a ser para siempre”, sabíamos también que la normalidad anterior “no volvía más” y que estábamos obligados a mejorar lo que hacíamos bien pero también a inventar y, fundamentalmente, a abandonar definitivamente lo que ya sabíamos que no funcionaba pero que no sabíamos aún cómo desprendernos.

Nada distinto a lo que nos pasa como sociedad, lógicamente. Frente a una situación que nos afecta directamente a todos, como la pandemia, nos vimos obligados a buscar soluciones, es decir, a volver a confirmar una vez más que, como en todo momento histórico de crisis, las soluciones están dentro de los mismos problemas planteados.

Al respecto, en el primer año de pandemia escuchamos a muchos docentes reflexionar sobre “cómo podía ser que hasta acá les diésemos clases a estudiantes que no conocíamos”. La pandemia nos obligó a conocerlos mucho más, a involucrarnos más con sus vidas y no solo con su “escolaridad”, porque de repente todos estábamos viviendo el mismo problema. Se hizo evidente que el problema del otro es mi problema, porque la pandemia no permitía mirar para otro lado.

A donde mirábamos estaba el virus y sus consecuencias biológicas y sociales.

Esto es así para cualquier orden de la vida, pero a veces los humanos tardamos demasiado en darnos cuenta de ello y creemos que podemos cada uno “vivir su vida”. La pandemia puso de relieve la irracionalidad de ese pensamiento individualista y también dejó al descubierto las mejores prácticas y conclusiones de nuestro recorrido histórico, mostrando la crudeza de la contradicción que estamos viviendo.

En nuestro caso, la situación nos obligó a profundizar el seguimiento integral de los practicantes, empezando por preguntar —y no de forma— por la salud de cada cual, por saber las condiciones materiales de cursada, las posibilidades horarias a partir de la situación laboral y familiar, etc. Pero también a buscar soluciones a situaciones inéditas hasta entonces, a aprender a observar una clase sin poder estar en la misma, y hacerlo a veces exclusivamente a través de la reflexión del propio practicante y del intercambio con el docente que nos prestaba el curso, entre muchos otros nuevos hábitos.

En síntesis, nos obligó a poner en un nuevo piso nuestro compromiso pedagógico, a exigirnos mucho al respecto para poder transmitir prácticamente, con el cuerpo, qué estábamos pretendiendo enseñar con la boca. Y a observar, reflexionar y sacar provecho de la situación inédita en la que nos hemos metido. La mejor enseñanza de todo ello es que, para quien pretende enseñar, no hay mejor manera de hacerlo que estar dispuesto siempre a aprender

*Sebastián Ortiz*

## Enseñar a enseñar historia en la propia carrera: el uso de herramientas tecnológicas

Mientras que la gran mayoría de lxs estudiantes realiza sus prácticas en el ámbito de la escuela media formal, en este caso comentaremos un proceso de prácticas llevado adelante en una materia de la propia carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, por una estudiante que realizó una tarea docente como adscripta de la misma.

Esto supuso desafíos varios, entre los cuales destacaremos el que el propio tutor tuvo que realizar: mientras que uno de los retos habituales de dicha tarea es ayudar a lxs practicantes a transitar el cambio de ámbito entre la facultad y la escuela media, ahora había que adaptar la supervisión de la tarea docente a lo que se exige en la carrera en general y en la materia en particular.

En este sentido, cabe destacar que de un tiempo a esta parte la reflexión sobre la pedagogía y la didáctica de la historia también ha empezado a tomar un lugar importante dentro de la propia carrera. En esto mucho tuvo que ver un cambio en la orientación de los estudiantes avanzadxs y egresadxs de la misma, que en los últimos años se han volcado de modo más masivo a la enseñanza que en épocas anteriores. Ese dato ha disparado la necesidad, así como la demanda, de profundizar la reflexión sobre cómo enseñamos y cómo nos preparamos para enseñar en la carrera.

Una de las consecuencias de este proceso, profundizado por la pandemia, es que la materia empezó a sistematizar las prácticas con estudiantes que estaban

haciendo una adscripción<sup>5</sup> en alguna de las materias de la propia carrera. De este modo, durante el segundo cuatrimestre del año 2020, me tocó tutoriar a una estudiante que estaba realizando una adscripción en la cátedra Historia Antigua I B (a cargo de la profesora Irene Rodríguez). ¿Cómo fue el trabajo de acompañamiento de prácticas docentes en el marco de la carrera en el contexto de la pandemia?

## El desafío de la virtualidad

Uno de los aspectos que desde la cátedra siempre remarkamos, tanto durante la cursada del primer cuatrimestre como durante las prácticas propiamente dichas del segundo, es que la enseñanza de la historia no es una formalidad que hay que cumplir, sino que es una experiencia vital ligada al futuro profesional de cada unx. Y que más allá de los marcos temáticos dados por los Diseños Curriculares o los programas, y también por lo que lxs profesorxs que nos abren sus cursos marcan, la propuesta que nuestrxs practican-tes diseñen deben también ser coherentes con el curso que tienen enfrente y con el contexto que afrontan. Y esto se vuelve más evidente cuando se transita el paso

---

5 Las adscripciones son una herramienta a partir de la cual, y mediante un proceso de selección reglamentado, las cátedras incorporan estudiantes avanzados de la carrera para que tengan una experiencia de formación interna en las tareas de docencia, investigación y divulgación asociada con los temas que dicha cátedra trabaja. Entre las tareas de docencia, se promueven breves participaciones en algunas clases prácticas, el desarrollo de clases de apoyo para el estudiantado cursante y la correspondiente elaboración de materiales. Si bien en años anteriores se habían realizado prácticas en este contexto, la virtualidad profundizó la necesidad de sistematizar esta experiencia.

de lo que se viene aprendiendo en la carrera a lo que se debe enseñar en un aula de escuela media. Sin embargo, en el caso de las prácticas que relatamos acá, el desafío era completamente distinto, ya que esta futura profesora iba a realizar sus prácticas en una materia de la carrera y ante estudiantes que eran sus pares. En este caso el desafío era otro: qué materiales preparar, qué enfoques desplegar, qué preguntas se le podía hacer a la bibliografía de la cátedra que aportaran una reflexión pedagógica sobre la enseñanza de los temas a dar. Esto resultaba particularmente esencial en este caso, porque los temas y los textos a dar ya estaban obviamente pre definidos por el programa y el cronograma de la materia establecido desde el comienzo del cuatrimestre.

En este punto vale la pena remarcar que la materia Historia Antigua I es una de las que más trabajo con fuentes hace (ya que por la lejanía temporal del período estudiado hay pocos registros distintos a esos). También es una de las materias donde se torna más importante la reconstrucción de los acontecimientos y los procesos de cada período. ¿Por qué? Porque estamos hablando de un período (3500 aC – 332 aC) y una geografía (Mesopotamia y Egipto) que nos son muy ajenas, y que por ende requiere de un trabajo muy fino en hilar los cuatro elementos necesarios para comprender cada etapa: Proceso/acontecimiento – Fuente – Conceptos – Bibliografía.

Siendo esto nuestro contexto de prácticas, el proceso giró mucho sobre la especificidad de la enseñanza en virtualidad y la preparación de materiales para las modalidades mixtas, sincrónicas (vía zoom) y asincrónicas (vía canal de YouTube) que la cátedra propuso. La modalidad de enseñanza entonces incluía

un práctico semanal vía zoom, donde se trabajaban textos y fuentes cuya explicación se había subido previamente al mencionado canal.

## La oportunidad de pensar y diseñar materiales pedagógicos para las materias de la carrera

En el caso puntual de la estudiante que acompañé, le tocó trabajar las dos clases finales del cronograma. Las mismas se apoyaban en textos de Susana Murphy y de Michael Mann, y en fuentes como —entre otras— los “Anales Asirios” y la “Inscripción de Ciro” para cubrir el período del Milenio I ac., y las expansiones imperiales de Asiria, Babilonia y Persa, hasta la aparición de Carlomagno, que cierra la materia para dar lugar a la articulación con Historia Antigua II. El trabajo se mantuvo dentro de los lineamientos acordados: la producción de materiales audiovisuales mixtos para poder abordar la enseñanza en virtualidad. Los mismos incluyeron: power points y videos para trabajar ambos textos; audios para profundizar algunos conceptos clave para entender la dinámica de sociedades muy distintas a las nuestras (tales como “frontera móvil” o “ideología imperial”) y por último, una línea de tiempo que abarcaba todo el período de la materia (<https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/1497399/Historia-de-los-acontecimientos/>).

Sobre este último material nos gustaría profundizar un poco más, ya que consideramos que el mismo representa un muy buen ejemplo de esta idea de que las propuestas dentro de las prácticas se deben adaptar al

contexto dado. En ese sentido era un desafío poder proponer algo innovador; sin embargo, las necesidades específicas de la materia Antigua I permitieron preparar un material, que quizás en otras materias de la carrera es menos importante, o se “deja más librado” al estudio propio de cada estudiante: la línea de tiempo. Una herramienta que pareciera más propia del viejo código disciplinar de la historia, iluminista y memorístico, (Cuesta Fernández, 2007) o a priori más necesario para otros contextos áulicos, pero que, como mencionamos, en una materia como la que nos tocaba en estas prácticas, se tornaba fundamental para la cabal comprensión del proceso histórico estudiado. Al mismo tiempo se pudo lograr hacerlo de manera original y atractiva a partir de una herramienta digital novedosa disponible en un simple enlace a Internet, la plataforma “Tiki Toki”,<sup>6</sup> que organizó una compleja trama de hechos, procesos, fuentes y lugares, diferenciados cada uno de estos en la línea de tiempo con un color específico, indispensables para que los estudiantes de la materia pudieran ubicarse en tiempo y espacio.

Sumado a lo anterior, y como reflexión final, esta herramienta además resultó novedosa para los propios miembros de la cátedra, que no necesariamente la conocíamos. Esto nos permitió aprenderla e incorporarla al acervo de herramientas digitales para nuestras propias prácticas docentes y para futuros procesos de tutorías, haciendo carne una de las ideas que más veces repetimos en nuestras clases: el proceso de enseñanza y de aprendizaje no es unilineal, sino que es un ida y vuelta entre docente y estudiante (y en este caso, también practicante). De este modo, así como

---

6 <https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/1497399/Historia-de-los-acontecimientos/>

afirmamos que la escuela produce saberes, y que lxs profesorxs en el aula crean las mejores herramientas para su trabajo, también lo hacen nuestrxs estudiantes (futuros profesorxs) en sus prácticas docentes en los distintos niveles en los que les toca realizarlas.

*Diego Mora*

## Enseñar a enseñar historia también en los museos

Desde 2008 la cátedra incluye dentro de su programa visitas a diversos museos o sitios de memoria. En los últimos años, proponemos dos experiencias: una guiada en el Museo Etnográfico Juan Bautista Ambrosetti (FFyL-UBA) y otra autónoma (facilitada a partir de una hoja de visita) al Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

Además, ofrecemos a algunxs estudiantes la posibilidad de desarrollar sus prácticas docentes en diferentes museos y espacios culturales: en el Parque de la Memoria; en los “Museos vivos barriales” de los Bachilleratos de Educación Popular de Jóvenes y Adultos de la Batalla Educativa, patrocinados por el Sindicato de Vendedores de Diarios y Revistas; en el proyecto “Aulas a cielo abierto” del Parque Avellaneda; en el Museo Histórico Nacional del Cabildo y la Revolución de Mayo; en el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur; y en el Museo Histórico Nacional.

Estas experiencias de prácticas docentes tienen como objetivo pensar la enseñanza de la historia más allá del aula, lo cual implica, en palabras de Cuesta Fernández, “...deslocalizar los aprendizajes, multiplicar

los escenarios de la acción educativa” (2009: 64). Esta tarea es un gran desafío para lxs estudiantes y docentes tutorxs, en tanto requiere no sólo reflexionar acerca de un uso del tiempo y el espacio diferentes a los escolares sino también indagar en problemas escasamente trabajados en la carrera de historia, como el abordaje de la cultura material y los usos públicos del pasado en los espacios patrimoniales.

En el marco de la situación actual signada por la pandemia, diseñamos con Marisa Massone una propuesta digital centrada en la elaboración de una “hoja de visita”<sup>7</sup> para el trabajo de un tema de enseñanza a partir de los contenidos de un museo: objetos, documentos, obras de arte, imágenes o información, ideas, debates, relatos, experiencias y saberes de sus profesionales. Esta producción persigue varios objetivos: ofrecer materiales educativos para que la institución mantenga el contacto con el público escolar de la escuela media, complementar o ampliar visitas presenciales, invitar a lxs docentes a aprovechar el patrimonio del museo y favorecer nuevas experiencias para lxs jóvenes visitantes. Asimismo, que nuestros estudiantes puedan pensarse como profesorxs de historia que enseñan en un contexto extra-aúlico como es el museo.

Para la elaboración la “hoja de visita”, lxs estudiantes/futurxs profesorxs primero analizaron materiales

---

7 “El diseño de estas hojas debe estar centrado en el aspecto didáctico [...] Deben ser materiales que resulten útiles para trazar un recorrido propio [...] y que se centren en el aprovechamiento de los objetos del museo, en la observación de los objetos en contexto de exposición. Es aconsejable entregarlas antes de salir de la escuela para que los estudiantes puedan anticipar aquello que verán en el museo. Deben contener consignas breves, algunas imágenes de los objetos, que cada alumno deberá buscar y observar en la visita. Las actividades propuestas podrán ser individuales para facilitar el recorrido autónomo o de a dos con el fin de generar encuentros e intercambios entre pares” (Tabakman, 2011: 95)

producidos por el área educativa del museo en cuestión —considerando particularmente las desplegadas durante ASPO y en formato de multiplataforma—<sup>8</sup> y otros realizados por otros museos en distintas partes del país. Luego, les propusimos seleccionar un tema y formular un problema de enseñanza que contemple tanto el Diseño Curricular de la escuela media como el aprovechamiento del patrimonio del museo. Esto trajo consigo abordar varios interrogantes y desafíos: ¿cuáles son los sentidos de trabajar ese problema con las nuevas generaciones? ¿Por qué hacerlo a partir del patrimonio de un museo? ¿Qué puede enseñar un/a/x profesor/a/x de historia en un museo que sea distinto (y a la vez complementario) a lo que enseña en la escuela? Así, durante el proceso, lxs estudiantes debieron investigar el acervo, consultar a lxs profesionales del museo, reformular los temas que habían pensado en un comienzo de acuerdo a las posibilidades del patrimonio de la institución, diseñar actividades que contemplen múltiples lenguajes (visual, escrito, sonoro, entre otros) y construir consignas que interpelen a la cultura escolar. En este camino, terminaron haciéndose preguntas significativas como: de quiénes hablan los museos, a quiénes pertenece el patrimonio que guardan y quiénes quedan excluidxs de los mismos. En consecuencia, idearon estrategias para ofrecerle a lxs jóvenes de la escuela media una experiencia de visita virtual que, lejos de resultarles restrictiva, im-

---

8 Para orientar y ofrecer herramientas para el análisis, compartimos con nuestrxs estudiantes una adaptación de un modelo de apreciación elaborado en el marco del proyecto UBACyT “Propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en la enseñanza de la historia”, dirigido por Silvia Finocchio. Para obtener más información sobre el mismo, ver: <http://ravignani.institutos.filo.uba.ar/museos-y-archivos-virtuales-en-la-ensenanza-de-la-historia>

puesta y ajena,<sup>9</sup> lxs convoque y lxs conmueva. A su vez, exploraron y experimentaron las posibilidades que ofrecen estos espacios para la enseñanza de la historia. Siguiendo a Estepa (2001: 4),

Los elementos patrimoniales (edificios, mobiliario, enseres, documentos escritos, máquinas, etc.) constituyen un legado material que permite una reconstrucción del pasado más tangible y concreta. Esta recuperación del pasado a través del patrimonio debe facilitar además, para que tenga una finalidad educativa, y no meramente erudita, académica o culturalista, la comprensión crítica de nuestro presente, al permitir la interpretación del significado de tales vestigios en la actualidad. Es decir, debe ayudar a entender las sociedades actuales en un proceso de evolución histórica, proceso del que el patrimonio constituye una herencia que nos vincula con nuestras raíces culturales y tradiciones, permitiendo apreciar los cambios y permanencias en modos de vida, mentalidades, gustos estéticos, organización política, económica y social.

*Mariana Paganini*

## 7. Un balance en perspectiva

Enseñar y aprender de otro modo. ¿Qué sostener del trabajo presencial en la virtualidad? ¿Qué hay de nuevo? ¿Qué

---

9 Los resultados de una encuesta realizada en 2018 por la Dirección Nacional de Museos y la Coordinación de Investigación Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación, que busca conocer las ideas de lxs jóvenes acerca de los museos, dejó ver que, en general, no consideran la visita a museos como una posibilidad para el tiempo libre, ya que éstos se les presentan como “restrictivos”, “ajenos” e “impuestos”. Ver: Llamazares, E. [et al.] (2018).

está en ciernes y aún no tomó forma pero circula por las aulas virtuales?

La emergencia sanitaria nos impuso como condición la virtualización y la reflexión sobre cómo se podía llevar a lo no-presencial la lógica de nuestro trabajo cotidiano en las aulas. Al mismo tiempo, nos marcó la necesidad del diseño de una propuesta que fuera valiosa y realista, que acompañara a quienes cursan en estas condiciones a transitar el desafío del aprendizaje para ser profesorxs de historia. Trabajamos con la premisa de no abrumarlx con una propuesta irrealizable, pero al mismo tiempo sin subestimar la potencia del trabajo y lo valioso que puede ser una actividad formativa como ésta en tiempos de tanta incertidumbre.

Asumir el re-diseño de la materia en este contexto supuso una reorganización del trabajo dentro del equipo de la cátedra que implicó nuevas formas de distribución de las tareas, así como reforzar y redefinir algunas funciones y perfiles para poder llevar a cabo una labor valiosa, de calidad y realizable. En este caso, ha sido perentorio tomar en consideración que la pandemia, el ASPO, el DISPO y todas las otras formas de distanciamientos físicos que se fueron explorando con el desarrollo de la crisis sanitaria afectaba tanto a lxs estudiantes como a lxs docentes. Todo este trabajo se sostuvo con tiempos que no garantizaron margen de previsibilidad y nos llevó a tomar decisiones que requirieron revisiones constantes, llevando ciertos niveles de cansancio y agotamiento, especialmente en algunos miembros del equipo que a su labor docente específica en esta situación debían sumar tareas de cuidado y otras situaciones subjetivas que surgieron en una situación hasta entonces inédita.

La contingencia permanente del plan de emergencia sanitaria que ha estado marcando el contexto en el que se sitúa nuestra enseñanza se abordó con gran flexibilidad con respecto a la forma que va asumiendo la organización de la pro-

puesta. Esto, por ejemplo, permitió ampliar sobre la marcha la propuesta de las clases teóricas asincrónicas a partir de la demanda de lxs estudiantes, incluyendo encuentros sincrónicos. Por otro lado, el tipo de usos pedagógicos que podían hacerse de la plataforma condicionó el diseño centralizado de los talleres y nos obligó a reformular la organización del equipo de auxiliares docentes (jefas de trabajos prácticos y ayudantes) y adscriptxs. Para ello, se planificaron nuevas grupalidades dentro de los auxiliares, ya no por comisiones sino en la división por taller, contemplando la expertise de cada unx en las distintas temáticas abordadas. Esta distribución de la tarea también previó la necesidad de disponer del tiempo para la escritura de los talleres, garantizar el seguimiento y participación de lxs estudiantes y la elaboración de las devoluciones por parte de cada equipo docente.

Un aula masiva, por número de estudiantes y docentes, nos obligó a centralizar la tarea del campus a fin de garantizar coherencia para lxs estudiantes. Esto involucró un trabajo de implicancias diferenciadas, de formato integral del aula y de orden didáctico y pedagógico. Para ello, una de las jefas de trabajos prácticos junto a dos adscriptos tuvo a su cargo el cotidiano del aula: presentación de clases, actividades, foros, entre otras. Mientras el trabajo de las adjuntas fue la de acompañar y supervisar la escritura de los guiones por parte del equipo de docentes.

Las acciones de acompañamiento y cuidado de lxs estudiantes —no como vulgata afectiva, sino como compromiso pedagógico— permitieron sostenerlxs a través de espacios de intercambio sistemáticos, permanentes y responsablemente sostenidos por lxs docentes a cargo (Foro de consultas generales, Foro de presentación, mail de la cátedra, etcétera) que como ya se mencionó fueron vitales para que pueda darse la enseñanza y el aprendizaje en la mayor condición de igualdad posible.

Este trabajo recibió una valoración positiva y permanente por parte de lxs estudiantes de la propuesta. Una valoración que no es de la palabra, aunque aparece muy frecuentemente en los intercambios presenciales o escritos, sino que toma forma en un registro del “tipo de cursada” que hicieron: el índice de sostenimiento de la cursada de gran parte de lxs inscriptxs, participación en los talleres, la calidad de las producciones para los foros, la participación sostenida en los teóricos sincrónicos.

La virtualidad nos permitió conocer a lxs estudiantes de otro modo que en la presencialidad. Creemos que en este caso se invirtió la situación del aula en la que ellxs nos miran a nosotrxs y nos conocen más que nosotros a ellxs aunque tratemos de construir ese seguimiento a través de lxs parciales y otras actividades. En efecto, la cursada a través de plataformas tuvo efectos contradictorios sobre las dinámicas áulicas. El seguimiento tradicional que se hacía en la presencialidad por parte de profesorxs tutores tuvo que adecuarse al trabajo virtual. Se podría decir que la sistematicidad y permanencia de la escritura contribuyeron al diseño de trayectorias individuales en el seguimiento de las producciones de lxs alumnxs que cada profesor tutor tomó a su cargo. Pero la construcción del colectivo-clase/taller se diluyó en esta dinámica, mientras que se reforzó el espacio masivo de los teóricos como instancia de referencia colectiva.

Más allá de esta circunstancia, con este formato de virtualidad de emergencia pudimos continuar y profundizar el trabajo de registro y evaluación de las intervenciones que se suelen hacer de los aportes de lxs estudiantes. En la medida en que las intervenciones quedaron escritas en los foros y actividades propuestas, lxs docentes pudimos volver sobre ellas cuando era necesario para apuntalar el recorrido subjetivo individual de lxs alumnxs. Por otra parte, el ejercicio de cierre de cada taller que implicó un hilvanado artesanal en el

que se entretrejan los aportes de lxs estudiantes en relación con la bibliografía redundó en textos/síntesis de construcción colectiva de saberes. En este sentido, podríamos afirmar que el espacio virtual de nuestra cátedra se convirtió en un cuaderno de la formación docente al que profesores y futuros profesores podrán/podremos seguir consultando.

Esta cursada virtual, impuesta, se convirtió también para muchos de lxs estudiantes de estas cohortes en sus primeras experiencias de educación a distancia y a la vez en contenido para su formación docente. Con la necesidad de escribir y reescribir la enseñanza, se nos abrió a lxs docentes de la cátedra la posibilidad de una nueva reflexión sobre los contenidos de la materia, para volver sobre aquellos ejes que estructuran nuestra propuesta formativa.

Ante la contingencia sanitaria, la experiencia forzada de educación en línea y el futuro incierto, entendemos que si toda educación es situada, le cabe a la formación docente en el actual contexto asumir la interpelación, por más compleja y acelerada que sea, e intentar aportar respuestas que no sean solo discursivas sino también prácticas pedagógicas, político-culturales y humanas y que coadyuven a la construcción del vínculo pedagógico por otros medios. A los futuros docentes les tocará asumir la incertidumbre. Además, ejercerán su oficio en sociedades cada vez más atravesadas por la cultura digital, la posibilidad de articular diversos lenguajes, voces, valores y formas de vida.

Por tanto, sin dejar de reconocer al dislocamiento producido por la pandemia y sus múltiples y dolorosos efectos, podemos sostener que la realización de las prácticas en contexto de la virtualidad constituyeron una experiencia a valorar y apreciar. Más allá de la realización de clases en video grabadas, de la producción de breves audios con notas conceptuales y de la interacción mediada por pantalla de los futurxs profesores con jóvenes de escuelas secundarias,

pudimos ofrecer a lxs estudiantes de la carrera de Historia prácticas formativas en espacios que garantizaron el tránsito por lo que son experiencias significativas para la formación de profesores de historia: la reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la historia, sobre el rol de las TICs y sobre el vínculo intergeneracional en el actual contexto.

Conocer y reconocer el sentido y el proceso de innovación educativa asociado a los propios contextos y al papel de jóvenes y de docentes, permite entender a las instituciones como lugar de frontera cultural y conferirles un carácter eminentemente creador, a contracorriente de las consabidas apreciaciones que las pensaban exclusivamente como puerto de llegada de normativas y propuestas pedagógicas (De Certau, 2009; Vidal, 2007, Najmanovich, 2014). La experiencia vivida y aquí expuesta nos reafirma en esta conceptualización.

Al mismo tiempo, este experimento forzado provocado por la pandemia ha puesto en evidencia que la escuela es un bien público necesario para la formación de sociedades más justas y que los docentes son garantes de igualdad en el acceso al conocimiento. La escuela es un invento de la modernidad que, más allá de las críticas que se le pueden hacer, es la única institución en condiciones de ofrecer a las nuevas generaciones:

...las condiciones adecuadas para que accedan al conocimiento de manera libre, para estar protegidos de la intemperie que representa los riesgos de la vida social, para aprender a convivir con EL OTRO, para acceder a los códigos lingüísticos elaborados que les liberan del sentido común y de los márgenes de las culturas locales, para tramitar sus crisis psicológicas de crecimiento en ambientes protegidos por profesionales idóneos, y no por pares inexpertos, y lo más importante, para enfrentarse a la invasión de las imágenes,

los audios, la información y el sistema de valores que circula en las pantallas de los dispositivos móviles, con criterios madurados, tamizados, procesados y pensados críticamente a través del currículo escolar, en fin, para aprender a amar la libertad. Volver a la escuela es, pues, un imperativo. (Álvarez Gallego y otros, 2021: 109).

Hacemos también nuestras estas palabras de colegas colombianos.

## Bibliografía consultada

- Álvarez Gallego, A. y otros (2021). *Prácticas formativas durante la pandemia. Valorar la experiencia. Volver a la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional/SED.
- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes novatos*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A.; Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Revista Linhas, Florianópolis*, Vol 6. Nro 1 pp. 41-56. <https://biblat.unam.mx/es/revista/linhas-florianopolis/articulo/grandezas-y-miserias-de-la-tarea-de-ensenar>
- Andrade, G. (2018). "El profesor de historia como co-formador de futuros profesores". En De Vargas Gil, C. y Massone, M. (2018) (org.) *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina* (pp.187-196). EST Edições.
- Andrade, G.; Finocchio, S.; Massone, M. y Nuñez, S. (2010). ¿Cómo fue la historia? Ensayo sobre la experiencia de un equipo formador de profesores de Historia. Ponencia presentada en el *Congreso Metropolitano de Formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Andrade, G.; Carnevale, G. y Massone, M. (2016). El saber histórico en materiales escolares digitales: una propuesta de investigación y docencia, en *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*, Mar del Plata, UNMdP. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/985>
- Cuesta Fernández, R. (2007). "La larga sombra del código disciplinar. Crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica" y "Los deberes de la memoria como programa y problema educativo", en *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- De Certeau, M. (2009). *La cultura en plural*. Nueva Visión.
- Estepa, J. (2001). "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula", en *Revista Iber*, Nro. 30. Disponible en: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9606/El\\_patrimonio\\_en\\_la\\_didactica.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9606/El_patrimonio_en_la_didactica.pdf?sequence=2)
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Finocchio, S. (2004). Maestros y alumnos, contemos nuestras historias, en AA.VV, *Cómo se cuenta la historia* (pp. 116-123). Libros del Rojas.

- Hébrard, J. (2000). *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia en la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires.
- Llamazares, E. [et al.] (2018). *Museos Circulares: reflexiones sobre museos, escuelas y comunidades*. Ministerio de Cultura de la Nación.
- Magendzo, A., & Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. SREDECC.
- Mariuzzi, C. (2021). *Aprendiendo el oficio de enseñar: Reflexiones sobre la experiencia vivida en el tiempo de las prácticas de enseñanza. Balance final*. DEyPEH-FFyL-UBA.
- Massone, M. (2018) "De estudiantes a profesores, las prácticas docentes como un rito de iniciación y potenciación de los aprendizajes" en De Vargas Gil, C. y Massone, M. (2018) (org.) *Múltiplas Vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. (pp.107-120). EST Ediciones.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- .Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor*. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.
- Merchán, F. J., & García Pérez, F. F. (2008). "Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis". *Con-Ciencia Social*, N° 12, 15 - 19.
- Najmanovich, D. (2014). *El cambio educativo. Del control disciplinario al encuentro comunitario*. Biblos.
- Tabakman, S. (2011). "La visita escolar como acontecimiento", en Tabakman, Silvia (coord.) *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Biblos.
- Terigi, F. (2020): Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. En *Docentes Conectados SUTEBA*. <https://www.youtube.com/watch?v=QoC3SKV7N8o&t=4s>
- Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio, *Propuesta Educativa*, 16 (28). (pp. 28-37).

# **“Continuidad Pedagógica”, *continuidad relativa*: el posicionamiento en movimiento**

*Mercedes Hirsch, Javier García, Laura Cerletti y Maximiliano Rúa*

*A Liliana, a quien seguimos extrañando.*

## **Introducción**

Una de las prácticas que caracterizan al trabajo docente es la de organizar los conocimientos y las prácticas de enseñanza en una forma muy particular: las planificaciones y su puesta en práctica. Estas son hechas y rehechas año a año a partir de profundas reflexiones sobre la propia práctica, que las va modificando en el quehacer cotidiano. Los diferentes aspectos de una asignatura, en nuestro caso Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, se interceptan y se empalman, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades dentro de la propuesta que hacemos como cátedra para cada cursada. En este trabajo queremos presentar nuestro posicionamiento —epistemológico, metodológico y político—, y cómo este fue un norte para afrontar las continuidades y las discontinuidades específicas que acarrió la pandemia de COVID-19 a nuestro trabajo de planificación, en un contexto de transformación profunda en torno

a las múltiples temporalidades y espacialidades como fue el ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio).

Todos los años al finalizar la cursada comenzamos un trabajo interno de reflexión sobre nuestra propuesta: repensamos la organización de las clases teóricas, ajustamos el diseño de las actividades en los prácticos, incorporamos algunas de las sugerencias que nos plantean lxs estudiantes, actualizamos el vínculo con las instituciones en las que lxs estudiantes llevan adelante sus prácticas, analizamos nuevos espacios de práctica, ampliamos la bibliografía, etcétera. En cada cursada algunos aspectos de la asignatura se modifican y otros se conservan; como resultado, el programa que presentamos anualmente en el Departamento de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras-UBA) expresa siempre una “*continuidad relativa*” que se manifiesta en aspectos diferentes, de tal forma que cada año se articulan contenidos nuevos con los que permanecen de ciclos lectivos anteriores. Es por esto que algunas actividades que trabajamos pueden ser comunes de un año a otro, o incluso, desarrollarse en un año, desaparecer al siguiente y volver a incorporarse unos años después.

Esta *continuidad relativa* que configura nuestra propuesta año a año refleja las múltiples temporalidades y espacialidades por las que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje y en particular los vinculados a la formación de formadores. Este juego de continuidades y discontinuidades que desplegamos cada fin de ciclo para elaborar la propuesta del siguiente año es parte del posicionamiento epistemológico, metodológico y político que venimos construyendo desde hace veinte años en la cátedra. Posicionarse es asumir nuestros puntos de partida y explicitar el enfoque que proponemos al construir conocimiento con otrxs, en nuestro trabajo de enseñar a enseñar antropología a lxs estudiantes

de la Carrera de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras-UBA).

La irrupción de la pandemia de COVID-19 acarrió una drástica ruptura de las coordenadas témporo-espaciales de múltiples actividades en todo el planeta. En particular, entre las medidas tomadas por nuestro país —y por muchísimos otros— para mitigar los efectos de la pandemia, se suspendieron las actividades escolares y académicas presenciales. En relación al sistema educativo, se propuso una “continuidad pedagógica” con diversas modalidades no presenciales. Como retomaremos luego, lo mismo sucedió respecto a la cursada de la materia en el marco de la facultad donde la dictamos: en 2020 se pospuso unas semanas el comienzo de las clases, para luego dar lugar a una cursada no-presencial. Esta transformación requirió un trabajo de análisis de la situación, de nuestras posibilidades y condiciones de trabajo como equipo de cátedra —atendiendo especialmente a las tareas de cuidado y a las mayores complejidades que abruptamente todxs debimos afrontar para sostener la vida cotidiana—, y de las condiciones de lxs estudiantes; a partir de ese análisis comenzamos a reconfigurar nuestra propuesta de cara a esta situación excepcional.

La experiencia previa de trabajo constante —año a año— en base a una “*continuidad relativa*” nos generó una base importante para producir estas reformulaciones. Por cierto, la relación con nuestros posicionamientos —que es justamente la que daba lugar a ese juego de continuidades y discontinuidades— nos permitió trabajar sobre viejos y nuevos interrogantes que traía la situación, poniendo en movimiento saberes y conocimientos previos, con los nuevos requerimientos de la no-presencialidad. De tal forma, tomamos como punto de partida la necesidad de *problematizar* la situación —analizarla en su complejidad, interrogar los múltiples condicionamientos y limitaciones, las posibilidades y los

márgenes de acción de diversos sujetos (incluyéndonos, por supuesto, a nosotrxs mismxs)—, desde un punto de vista que buscara no reducir el desafío a una cuestión de adecuación de técnicas y medios.

En estas páginas nos interesa compartir estos posicionamientos, para luego dar cuenta de algunos de los desafíos y de las resoluciones que nos fuimos dando para sostener el proceso de enseñar a enseñar Antropología en el marco de la facultad sin presencialidad durante 2020 y 2021, lo cual se desarrolló conjuntamente con la no-presencialidad en las escuelas donde se realizan las prácticas durante el 2020, y con modos mixtos (presenciales y no presenciales) durante el 2021. Así, a continuación, en primer lugar, explicitamos los aspectos principales de nuestro posicionamiento epistemológico que da cuenta de los puntos de partida teóricos desde los que problematizamos los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en particular los vinculados a la formación de formadores. En segundo lugar, desarrollamos algunos principios metodológicos que organizan los procedimientos que desplegamos para enseñar a enseñar antropología en el contexto universitario. Y finalmente clarificamos nuestro posicionamiento político respecto a los procesos formativos que se desarrollan en los entramados públicos y en particular en el marco de la Universidad de Buenos Aires en la actual situación de pandemia.<sup>1</sup>

## El posicionamiento epistemológico

Abordamos la realidad social con una intención totalizadora, en términos dialécticos, como relaciones entre dis-

---

1 Al momento de escribir estas páginas, durante 2021, no han retornado aún las clases presenciales en nuestra asignatura.

tintos hechos o procesos (Kosik, 1963). Nuestro abordaje de los procesos y relaciones sociales recupera los aportes del enfoque “histórico-etnográfico” (Rockwell, 2009; Neufeld, 1996/1997) o “socioantropológico” (Achilli, 2005). Este enfoque —nombrado de un modo u otro según las autoras de referencia— se caracteriza en primer lugar, por destacar el carácter relacional dialéctico de los procesos de investigación, y así el esfuerzo por articular distintas dimensiones de una problemática reconociendo su carga histórica y situada. A su vez, las prácticas y relaciones sociales —que están siempre en movimiento— portan las huellas de tiempos pasados y presentes dinámicos donde se configuran proyectos por venir.<sup>2</sup> Desde este enfoque se resalta el carácter contradictorio y conflictivo de los procesos sociales cuyos contenidos no pueden ser definidos a priori, de ahí que cobre gran importancia la noción de sujeto reconociendo sus prácticas, experiencias, formación de espacios y relaciones (Achilli, 2005). A su vez, la perspectiva relacional requiere un trabajo de relevar las diferenciaciones internas dentro de los conjuntos sociales, más que la búsqueda de la homogeneidad (Menéndez, 2002). Como también, las articulaciones entre niveles denominados microgrupal y macrosocial, entendidos desde aquí como complementarios y no excluyentes (Menéndez, 2006), o relaciones entre distintas escalas (Achilli, 2005; 2017a).

De manera que, desde los desarrollos y posicionamientos anteriores, se hace énfasis en un proceso de trabajo que se propone, al decir de E. Rockwell, “documentar lo no documentado”<sup>3</sup> de la realidad social, y a su vez, la incorpo-

---

2 Recuperando esta tradición en Gramsci: “El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso, efectuar, inicialmente, ese inventario” (Gramsci, 2003: 8).

3 Lo no documentado es “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero

ración del *conocimiento local*<sup>4</sup> de lxs actores sobre sus producciones y relaciones. De ahí que sea central la descripción, análisis e interpretación de la *vida cotidiana*.<sup>5</sup> En el proceso de documentación etnográfica y el estudio de las *prácticas*, se destacan aspectos como las “estrategias” y los “usos sociales” que ponen en marcha los sujetos más allá de su sujeción a las “reglas” (Bourdieu, 1988). Con ello, se busca reconstruir no solo la producción de sujetos sociales por medio de prácticas en el mundo, sino la producción del mundo por medio de dichas prácticas (Ortner, 2016), de manera que, como apunta esta autora, la transformación también será cultural. Esta teoría de la práctica restituye al sujeto en el proceso social sin perder de vista las estructuras mayores que condicionan, a la vez que habilitan, la acción social (Ortner, 2016:15). En síntesis, la teoría de la práctica está indefectiblemente vinculada a la noción de poder y hegemonía, y es también una teoría de la historia, e implica redefiniciones del concepto de cultura. Otro concepto clave ligado al de práctica será el de *apropiación*. Elsie Rockwell, recuperando las aproximaciones realizadas por Agnes Heller, sostiene que □simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura□ (Rockwell, 1997: 2). Así, la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que es recibido.

---

también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su realidad que nunca ponen por escrito.” (Rockwell, 2009: 21).

- 4 Buscando así “entender” los significados producidos por los sujetos en sus contextos particulares, como diría C. Geertz, el sentido de los conocimientos locales, “el mundo conceptual en el que viven los sujetos” (Geertz, 1987).
- 5 Vida cotidiana “es la vida del hombre entero [...]. En ella se ‘ponen en obra’ todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller, 1972: 39). Entre otras cuestiones señala que es en gran medida heterogénea, y por tanto, es también jerárquica pero no inmutable, por eso es también histórica y la que más se presta a la extrañación (Heller, 1972).

Posicionarnos desde este enfoque para llevar adelante nuestro trabajo en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología implica analizar, de manera situada y relacionamente, los diferentes procesos educativos desplegados en la sociedad, y los vinculados específicamente a los procesos de escolarización. En este sentido, diferenciamos entre los procesos educativos, los cuales están presentes en diferentes entramados de nuestra sociedad, y el proceso específico de escolarización que expresa la organización estatal que el proceso educativo adquiere en nuestra sociedad. Así, como señalamos anteriormente, el concepto de práctica es configurativo de nuestro posicionamiento respecto de los procesos educativos y escolares en general, y del proceso de formación de formadores en particular. Las prácticas son el hacer que entreteje en la experiencia las relaciones sociales cotidianas y los procesos sociohistóricos (Rúa, 2021).

Entre estas prácticas que configuran los procesos educativos, escolares y de formación de formadores, se encuentran las que desde las Cs. Educación/Pedagogía/Didáctica se denominan “enseñanza” y “aprendizaje”. Desde la cátedra, incluimos a este conjunto de prácticas en un conjunto más amplio que incluye la totalidad de prácticas construidas por una sociedad en un momento histórico y social para conceptualizar su propio entramado sociohistórico. En este sentido las prácticas de “enseñanza” y “aprendizaje” serían una de las expresiones posibles que adquieren las prácticas de construcción de conocimiento en un momento histórico y social.

Las prácticas de construcción de conocimiento son las que desplegamos para conceptualizar nuestra cotidianeidad, lo que nos lleva a plantear que, para abordar los procesos educativos, escolares y de formación de formadores —de los cuales forman parte tanto esta asignatura como los espacios donde lxs estudiantes llevan adelante sus prácticas— es in-

evitable problematizar el proceso social de construcción de conocimiento. Esto nos permite analizar las prácticas cotidianas que se despliegan en los entramados socioeducativos (escuelas, talleres, universidades, etcétera), en el marco de procesos históricos que contienen, pero también exceden, a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Enfatizamos, de tal forma, la importancia de conocer estos entramados con la mayor profundidad posible, reponiendo la complejidad y la relacionalidad que los constituye.

## **El posicionamiento metodológico**

Explicitados algunos principios que ordenan nuestro posicionamiento epistemológico, se hace necesario precisar los procedimientos que desplegamos para enseñar a enseñar antropología en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología. Comenzamos comentando brevemente la organización de la materia.

Lo primero que hay que aclarar es que es una materia anual y que en el primer cuatrimestre está dividida en tres espacios: teórico, teórico-práctico y práctico. El teórico está organizado en una serie de módulos, a través de los cuales se tematizan y problematiza la particular forma que adquieren las prácticas de construcción de conocimiento en los procesos de escolarización; en primer lugar, en el que involucra a las prácticas de construcción de conocimiento disciplinar de la Carrera de Ciencias Antropológicas y, en segundo lugar, en el que configura los diferentes espacios donde los estudiantes llevarán adelante sus prácticas pedagógicas/docentes. En consecuencia, el espacio del teórico tiene como propósito central repasar las principales discusiones conceptuales presentes a largo de nuestra historia disciplinar, poniendo especial énfasis en los procesos de construcción de conocimiento

de la propia disciplina —antropología— y de los que se despliegan en los procesos de escolarización. El teórico-práctico se propone analizar las lógicas y especialmente problematizar las prácticas de construcción de conocimiento que se despliegan en los entramados formativos en los que llevarán adelante sus prácticas pedagógicas lxs estudiantes, acompañando un proceso de “documentar lo no documentado” —retomando a Elsie Rockwell— de primera mano en esos entramados, y dando lugar a un proceso analítico crecientemente vinculado a la problematización de las propias prácticas de construcción de conocimiento. El espacio de prácticos se propone analizar las prácticas que se despliegan en los entramados escolares, con el objetivo de reflexionar y construir las propias estrategias para la enseñanza de la antropología *desde* la antropología (Cerletti y Rúa, 2017). Durante el segundo cuatrimestre los tres espacios dan lugar a una dinámica de trabajo personalizado denominado tutorías, las cuales implican el acompañamiento particular en pequeños grupos de trabajo de lxs docentes de las prácticas pedagógicas con lxs estudiantes que las llevan adelante en las diferentes instituciones. Una vez realizadas las prácticas pedagógicas de todxs lxs estudiantes, todos los pequeños grupos se vuelven a unificar en un espacio de trabajo enfocado en la reflexión de las experiencias llevadas adelante durante el año lectivo.

En estos espacios se van abordando de distinta manera las múltiples dimensiones ligadas a la realización de las prácticas pedagógicas. En este sentido, si —tal como sostuvimos en el apartado epistemológico— el conocimiento se construye de manera situada, esto implica que para acompañar el proceso de construcción de conocimiento por el que atraviesan lxs estudiantes al cursar la materia, necesitamos problematizar la intersección entre el proceso de escolarización que se despliega en la carrera, el que se despliega en los espacios en los que llevarán adelante su práctica y el que se propone en

los procesos de formación de formadores. Esto supone diseñar un conjunto de procedimientos que permitan a lxs estudiantes recuperar tanto sus experiencias como estudiantes de la Carrera de Ciencias Antropológicas —junto con su diversidad de experiencias formativas—, a la vez que formarlos en la recuperación y el análisis de la experiencia de los sujetos que entretejen los espacios donde llevarán adelante sus prácticas pedagógicas (ver Cerletti, 2019).

Así, la experiencia se configura a partir de las “huellas” históricas inscritas en las trayectorias educativas, domésticas, barriales, entre otras, apropiadas (en el sentido explicado más arriba) por los sujetos en los entramados escolares en los cuales llevan adelante sus prácticas pedagógicas. Esto implica trabajar con lxs estudiantes la relación que establecen con las instituciones a partir de un acercamiento etnográfico<sup>6</sup> alejado de una noción de “diagnóstico”<sup>7</sup> que permita la construcción de conocimiento de primera mano respecto del entretejido institucional, poniendo especial foco en las relaciones vinculadas a los procesos de construcción de conocimientos que allí se despliegan. Desde la propuesta metodológica de la cátedra, esto se desarrolla a partir de un conjunto de procedimientos que permite revisar las experiencias y posicionamientos de lxs estudiantes y así, en base al conocimiento de la cotidianeidad institucional —con la mirada puesta en las prácticas de los sujetos que la protagonizan— producir una propuesta para la realización de sus prácticas pedagógicas.

---

6 Este acercamiento se da a partir de un trabajo de campo que recupera la tradición anteriormente abordada sin pretender una profundidad analítica que supere las posibilidades de una cursada anual, y que requeriría ampliar los referentes empíricos y una extensión mayor en el tiempo; no obstante, se busca la descripción y formulación de una problemática situada, informada teórica y analíticamente en base a esos referentes empíricos.

7 Para una discusión —y diferenciación— respecto a esta idea de “diagnóstico”, se puede ver Fabrizio y Gallardo (2016).

De esta manera, durante el primer cuatrimestre llevamos adelante diferentes estrategias que posibiliten a lxs estudiantes la elaboración de una hipótesis o pregunta de trabajo; un producto al que denominamos “eje” en tanto que permite orientar la planificación de las propuestas programáticas — programa, unidad y clase—, así como articular y poner en relación sus distintos componentes, y que en el segundo cuatrimestre serán puestas en práctica construyendo conocimientos con lxs estudiantes de la institución donde llevan adelante sus prácticas pedagógicas. De esta manera, se diseñan estrategias que permitan abordar los entramados donde llevan adelante sus experiencias desde la *co-construcción cotidiana* (Rockwell, 2010). Vale aclarar que la complejidad que conlleva el análisis de las situaciones cotidianas sólo puede ser percibida a través de su historización y desnaturalización (Neufeld, 1996/97: 153). Los estudios antropológicos han aportado a comprender lo distinto en su inmensa variedad, al tiempo que posibilitan que sometamos a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización por un lado, de des-naturalización por otro (Neufeld, 2010: 28). Esta propuesta de des-naturalización, hace hincapié en desarrollar el peso de la historia en estos procesos, entenderlos en términos de un “presente historizado” (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Neufeld 1996/97; Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 2007).

Por último, en este plano de la cotidianidad, es importante reflexionar acerca de las prácticas, tanto para analizar nuestro accionar con relación a nuestra propuesta programática al interior de la cátedra, como también para indagar acerca de las apropiaciones llevadas adelante por parte de lxs estudiantes al encarar su *práctica docente*. Siguiendo a E. P. Thompson (1989a), entendemos por *formación* un proceso dinámico, es decir, un producto siempre inacabado, que obedece tanto a la acción como al condicionamiento. Por tanto, partimos del supuesto de entender a lxs estudiantes

como sujetos activos de este proceso, articulado complejamente con sus *experiencias* (Thompson, 1984).<sup>8</sup> De modo que, desde el comienzo de la materia, propiciamos una compleja vinculación de sus experiencias formativas, con la propuesta de la asignatura y su formación actual, para elaborar la futura práctica docente.

## El posicionamiento político y nuestras prácticas en movimiento

En 2020, la cursada de la materia se fue demorando hasta que comenzó más tarde de lo que estaba establecido por calendario dado la situación de ASPO, como mencionamos más arriba. Esto no solo impedía que nosotrxs mantuviéramos las clases con lxs estudiantes en la facultad, sino que a su vez, también ellxs se veían imposibilitadxs de realizar un trabajo de campo que significara acercarse físicamente a las instituciones y sus sujetos donde debían desarrollar el acercamiento etnográfico, y a partir de este, el ejercicio de planificación y luego práctica docente.

En una rápida síntesis de un trabajo arduo y complejo de reorganización, la cursada se inició con encuestas para conocer algunas de las experiencias de lxs estudiantes y sus trabajos pasados o actuales en instituciones escolares u otros ámbitos donde se desplegaran procesos de construcción de conocimientos. Hicimos reuniones por Zoom con algunxs explicando los alcances de la materia. Había estudiantes sin contactos con escuelas, otrxs sin saber si podrían hacer la práctica docente en el segundo cuatrimestre u otro año.

---

8 En cuanto a las relaciones entre las experiencias y los procesos formativos (y en particular aquellas relaciones desarrolladas en el marco de la asignatura referida), ver Cerletti, 2013 y 2019; Hirsch, 2021 y Rúa, 2021.

Todo esto cargaba el comienzo de angustias, ansiedades, necesidades de terminar la carrera, etcétera. A lo largo del año a esto se fue sumando el aumento de contagios por COVID-19 a nivel general de la población y en familiares de estudiantes y docentes.

Y así empezamos, con la incertidumbre propia del momento histórico que estábamos atravesando, pero con las certezas de los años del dictado de la materia y nuestros posicionamientos y enfoque. Luego conformamos foros de trabajo de acuerdo a las experiencias previas o posibilidades de inserción de lxs estudiantes en las instituciones: ya sea si podían hacer una “memoria profesional” por tener más de tres años de antigüedad en la docencia,<sup>9</sup> lxs que podían realizar su trabajo en relación a instituciones escolares de nivel secundario o terciario; otrxs tendrían asegurada la vinculación con alguna materia de la facultad, donde podrían tener lugar sus prácticas; y por último, otras experiencias que estuvieran vinculadas a trabajos en museos, Tecnópolis, organizaciones sociales, etcétera. Todo esto significó intercambios por mail para ubicar a todxs en los foros, luego momentos de encuentros sincrónicos por distintas plataformas (Zoom o Meet), actividades que se subían y devolvían por el campus de la facultad, clases grabadas por audio, clases sincrónicas, entre otras. A su vez, ya no contábamos con los espacios/tiempos anteriores (Teórico / Teórico-práctico / Práctico) de la presencialidad.

Son múltiples los aspectos y las dimensiones que se podrían analizar en esta nueva cotidianeidad que se fue desplegando en relación al cursado de la materia. En esta instancia nos centraremos en dos desafíos importantes que se presentaron: el primero, tiene que ver con el recorrido de parte

---

9 Esta es una posibilidad reglamentaria previa a la pandemia, regulada por la Resolución N°323/98, para acreditar el Módulo 2 (correspondiente a las prácticas docentes).

nuestra para dar cuenta de los contenidos en el nuevo contexto, y en segundo lugar, la situación con la que se encontraron lxs estudiantes en relación a las escuelas y sujetos con quienes trabajarían.

Con respecto al primer desafío, comenzamos abordando el Núcleo 1 de la materia que denominamos “Educación y escolarización desde la Antropología. Las prácticas de producción de conocimientos”. El mismo hace una introducción a la perspectiva de la cátedra para comprender y diseñar procesos de construcción de conocimiento en contextos de enseñanza intencionada (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017). Allí se retoma el enfoque etnográfico arraigado en el campo de la Antropología y la Educación y en particular para nuestro contexto local (Cerletti, 2017) y discusiones en torno a la educación y escolarización (Levinson y Holland, 1996). Continuamos con la aproximación a los contextos escolares focalizando en dos aspectos que, desde nuestra perspectiva, son fundamentales para problematizar la cotidianeidad en las escuelas: sujetos (docentes y estudiantes) y prácticas de producción de conocimiento situadas. Suspender los juicios de valor para problematizar y desnaturalizar esta cotidianeidad nos parece un primer paso crucial para poder producir el propio lugar de antropólogos y docentes (Cerletti y Rúa, 2017). Como expusimos anteriormente, nos posicionamos desde un enfoque relacional, que nos permita abordar las prácticas de docentes y estudiantes en relación con la producción de conocimiento, buscando identificar la presencia de supuestos ya sea en torno a los procesos educativos, a los sujetos y a los contextos de enseñanza (Rockwell, 2011; Cerletti, 2013). En este recorrido, un aspecto que consideramos clave es que lxs estudiantes puedan centrarse en el análisis de las propias experiencias, en tanto docentes o futuros docentes y estudiantes (Alliaud, 2017; Cerletti, 2019). Así les propusimos problematizar, a partir de analizar las propias trayectorias escolares y educati-

vas, el “lugar docente” y los sentidos que manejamos en torno a la cotidianidad escolar y las relaciones que se establecen en ella (Achilli, 2017b). En estas instancias de construcción de vínculos, permisos y negociaciones con las escuelas, trabajamos analizando registros de campo y/o reconstrucciones previas a dicha inserción.

Continuamos con el Núcleo 2 al que denominamos “La enseñanza de la Antropología: La fundamentación del posicionamiento entre la tradición disciplinar y las prácticas de producción de conocimientos contextualizadas”. En este segundo núcleo buscamos explicitar los fundamentos a partir de los cuales construimos el propio posicionamiento como docentes respecto a las herencias disciplinarias (queridas y no queridas) de la tradición antropológica (Neufeld y Wallace, 1998; Hirsch y Salerno, 2017). Consideramos central, para construir este posicionamiento tener en cuenta a *quiénes* va dirigida la propuesta, en *qué contexto* se despliega, cuáles son las intenciones que sostiene identificadas con el *¿para qué?*, y *qué* queremos enseñar en relación al marco de nuestra tradición disciplinar, siempre en diálogo con otras ciencias sociales (Rockwell, 2009b; Thompson, 1989b; Lander 2000; Wallerstein, 1996). Como solemos resaltar, y retomando las dimensiones que estructuran este escrito, señalamos que los fundamentos de la propuesta de enseñanza tienen tres dimensiones: *teórico-epistemológica*, que implica la reflexión sobre cómo la propia disciplina construye conocimiento sobre el mundo social, la dimensión *teórico-metodológica*, que significa la revisión de las discusiones a partir de las cuales se construye el campo problemático disciplinar a ser comunicado, y por último el aspecto *contextual y político* en el que esos conocimientos son tensionados y apropiados en interacción con otros saberes disciplinares y otras epistemologías (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017).

En el Núcleo tres, lxs estudiantxs deben comenzar a explicitar sus propios posicionamientos para empezar a planificar. En este momento, sí es importante que los registros de campo y las reflexiones que se van realizando sean a partir de la aproximación a los contextos institucionales en los que realizarán su futura práctica docente. En este núcleo buscamos que lxs estudiantes puedan construir un escrito al que denominamos “Planificación de Núcleo temático” o “Planificación de Unidad” según los sentidos escolares o de la didáctica. Como señalan Feldman y Palamidessi (2001) planificación, plan, programa o proyecto —según las distintas denominaciones— comparten ciertas cuestiones, tales como: resolver algún problema, ser una forma de representación, implican la posibilidad de anticipación, y son una prueba o intento (una hipótesis de trabajo, podríamos decir), dado que no es definitivo. Esto es algo usual en el sistema educativo y que nosotrxs recuperamos con la impronta de *antropologizar la didáctica* (Cerletti y Rúa, 2017). Entendemos que se trata de una práctica que conlleva la autoría y originalidad docente que media entre el acercamiento etnográfico y su concreción en la puesta en acto en el aula. En continuidad con lo anterior, los “propósitos” buscan dar cuenta de los posicionamientos elegidos asumiendo el punto de vista teórico metodológico y político ideológico (Narotzky, 2004) en el cual se sustenta la planificación, y por tanto, el marco de acción de las situaciones que luego se producirán en el aula (García, 2017; Hirsch, 2021). Y así solemos problematizar ¿para qué consideran que es relevante el trabajo enunciado en la fundamentación de la planificación para ese contexto específico, sus estudiantes y en las actuales condiciones? Justamente, la práctica de la planificación, como fuimos aludiendo en los apartados anteriores, constituye un posicionamiento epistemológico y teórico, en tanto comunica y busca propiciar la construcción conocimientos dentro de un área determinada, y político, en tanto

que articula tácticas y estrategias específicas diseñadas para sujetos y contextos particulares, entendidos en su relacionalidad y en la historicidad que los constituye.

A lo largo del cuarto Núcleo, y con una experiencia de planificación de la propia autoría *hecha*, buscamos profundizar en el análisis de la planificación en tanto objeto de construcción de conocimiento. A tal fin, resulta clave que lxs estudiantes puedan revisar cómo construyeron, recortaron y seleccionaron esos contenidos teniendo en cuenta aspectos de sus propias experiencias formativas, como así también tradiciones teóricas y herencias que retoman. Así trabajamos las legitimaciones del curriculum escolar entendiendo a la *fundamentación* —de la propia planificación— como la primera de las transformaciones del conocimiento en este contexto (Candela, 2001; Cerletti, 2008; Rúa, 2019). Esta instancia supone recuperar todo lo que lxs estudiantes venían trabajando, problematizando y elaborando, a la vez que seguir sumando aspectos ligados a su particular acercamiento etnográfico, y fundamentalmente, la búsqueda y selección de la bibliografía propia acode a los temas, conceptos o problemáticas que querían dar. Dado lo extraordinario de la cursada del año 2020 se demoró el cierre del 1er cuatrimestre; así, recién luego de un breve receso comenzamos con el Núcleo 4 al que llamamos “Los aportes de la Antropología al estudio de los procesos de construcción de conocimiento: saberes, contenidos, planificaciones y curriculum”. En este núcleo se trabajaron tres aspectos: la historia de la Carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Rúa, 2019), ¿qué relaciones hay entre las prácticas de construcción de conocimientos y las de los contenidos? ¿Y con los saberes? Y por último, ¿qué relación hay entre esas prácticas, las planificaciones y curriculums? En paralelo al dictado de estas clases, lxs estudiantes fueron imaginando, y de a poco detallando —en base a lo que habían podido documentar a

la distancia sobre los contextos específicos en los que estaban enfocadas sus prácticas pedagógicas—, clases de su unidad para luego elegir una y exponerla a sus compañerxs y docentes en un ejercicio que llamamos “microclases” y que persigue —como señala Maximiliano Rúa— problematizar y analizar el “aprendizaje de las prácticas” y las “prácticas de aprendizaje” (Rúa 2021).<sup>10</sup> En esta ocasión, el desarrollo de esas “microclases” tuvo lugar a partir de encuentros sincrónicos y de la circulación previa de materiales escritos y/o audiovisuales a través de los foros.

El Núcleo 5 de nuestra materia significó establecer un espacio de tutoría en pequeños grupos de trabajo, de modo sincrónico a través de la plataforma Google Meet, para acompañar y orientar el proceso que conduciría a la realización de la práctica docente de cada estudiante en la institución escolar elegida.<sup>11</sup> A su vez, esta práctica docente —llevada adelante no presencialmente en el contexto de pandemia— pone en movimiento, y especialmente, concreta la relación con *otrxs* —los sujetos que protagonizan los diversos espacios educativos— dando lugar a una profundización y al despliegue de este proceso que entendemos como *la práctica del aprendizaje y el aprendizaje de la práctica* (Rúa, 2021), dinamizado a partir de la experiencia de enseñanza que hacen lxs estudiantes. Es en este despliegue de prácticas, preparado previamente (*planificado*) desde el enfoque que expusimos, que tiene un lugar crucial el aprendizaje del oficio de enseñar antropología. La organización concreta de tiempos y espacios de estas prácticas docentes siempre ha sido dificultosa y, por cierto,

---

10 Para un mayor desarrollo conceptual y analítico respecto a estas prácticas de construcción de conocimientos, ver Rúa, 2021.

11 Como mencionamos anteriormente, aquellxs estudiantes en condiciones de elaborar la “Memoria Profesional” tuvieron un espacio específico a tal fin, y lo mismo aquellxs cuyas prácticas se vinculaban a escuelas secundarias, a terciarios, a otras asignaturas en la carrera, a Museos o espacios afines, y en espacios educativos de organizaciones sociales.

tuvo mayores complejidades en la virtualidad al no poder ser prefigurada con la anticipación con que solía hacerse, dado el estallido sobre la vida cotidiana que generó la pandemia. Con el posicionamiento propio como norte —y del mismo modo, con la propuesta de que lxs estudiantes construyeran y explicitaran también el propio posicionamiento—, se fueron buscando las diversas posibilidades de adecuación a la no-presencialidad, entendiendo la *adecuación* en el sentido que lo plantea Achilli (2005): como coherencia entre el enfoque teórico y epistemológico, las preguntas/problemas que se postulan, y los procedimientos que se llevan adelante para darles respuesta. A tal fin, se usaron los diversos medios disponibles según cada contexto, buscando que la mirada no perdiera de vista la necesidad de conceptualizar y complejizar la experiencia, descentrando la pregunta de los medios y las técnicas, para volver a ella desde esta preocupación por la adecuación y la sintonía desde la explicitación de los posicionamientos.

En el sexto y último núcleo de la materia trabajamos las reflexiones finales que incluyen especialmente todo este tramo de la experiencia docente (Cerletti, 2019), pero también distintos aspectos abordados durante todo ese año tan particular. Esta entrega se realizó junto con la elaboración de una propuesta de Programa anual de la asignatura en la cual estuvieron trabajando. De esta manera, el programa debía contener a los diferentes núcleos que componen la materia, en particular uno de ellos fue el desplegado en su práctica docente, y que contuvo a su vez a las clases que dictaron. Vale enfatizar que esta reflexión teórica final —acompañada de estos objetos producidos como parte de las prácticas— es un momento clave del análisis de la experiencia realizada, y de objetivación del propio proceso de formación de lxs estudiantes como antropólogos-docentes.

La cursada en el marco del ASPO implicó distintos desafíos para una materia que reivindica la experiencia situada como punto de partida para la práctica docente: ¿Cómo generar continuidad pedagógica en este contexto de *discontinuidad relativa* de la vida cotidiana? Entonces hasta aquí el desafío de enseñar lo previsto, desde ya que haciendo modificaciones y selecciones, pero sobre todo organizando los tiempos y los espacios de encuentros de manera novedosa para nosotrxs, buscando acompañar a lxs estudiantes desde este nuevo lugar. Para ellxs significaba ir conociendo el posicionamiento de la cátedra, revisar el enfoque etnográfico, analizar sus supuestos, revisar herencias queridas y no queridas de la tradición antropológica, reconstruir sus experiencias previas en torno a la construcción de conocimientos. Y a la vez, nos encontrábamos con el segundo desafío señalado, que se encaminó a través de la puesta en contacto por correo electrónico o por Whatsapp con autoridades escolares y docentes, empezar a conocer quiénes eran y cómo estaban en este particular momento lxs estudiantes y docentes de los cursos seleccionados o con lxs que ya trabajaban (en el caso de aquellxs estudiantes que ya tenían inserción docente), comenzar a seleccionar temas o conceptos que quisieran enseñar, y pensar cómo implementarlos en la virtualidad en esos contextos y con esos sujetos específicos. Es decir, no solo debían apropiarse de los contenidos de nuestra materia de forma virtual sino que tenían que encarar un acercamiento etnográfico a las escuelas que se presentaba distante de la tradición antropológica de ir al lugar y reconstruir allí prácticas, sentidos, relaciones o procesos que nos interesa indagar.<sup>12</sup>

Para la antropóloga Sabina Frederic (2016) la actividad de investigación antropológica es y puede ser realizada de ma-

---

12 Hay diversos trabajos que realizan este tipo de acercamientos virtuales, se puede ver por ejemplo: Ardèvol, E. y Lanzeni, D. (2014); Hine, C. (2011); Estalella, A. (2018); Pink S. *et al.* (2019).

nera indisociable a otra práctica profesional que llama “intervención del conocimiento antropológico”. De esta manera, destaca para este tipo de intervenciones, la necesidad de estar mediadas por un proceso de conocimiento propiamente etnográfico. Retomando esta perspectiva, Julieta Quirós señala que “las prácticas de conocimiento que movilizamos en la investigación antropológica son y pueden —me atrevo a decir también, deben— ser desplegadas activamente como herramientas de intervención antropológica” (Quirós, 2021: 40). En nuestro caso, aquellas prácticas de conocimiento relevadas en los contextos escolares producidas por lxs estudiantes a partir de la descripción y problematización de sujetos y relaciones en dichos contextos, luego serán desplegadas en sus prácticas docentes como forma de intervención. A esto lo venimos denominando “doble retroalimentación” (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017) ya que, a partir de la documentación de la cotidianeidad, recuperamos esos saberes para enseñar, y es lo que da pie a pensar también el proceso de planificación y práctica docente.

Vale resaltar que en tiempos anteriores a la pandemia todo este trabajo claramente tenía una parte individual de lectura de textos y reflexión del propio recorrido, pero también, otra que entendemos fundamental, de trabajo grupal al momento de acercarse a las escuelas, registrar distintos eventos, varias personas y la resolución colectiva de consignas en grupos pequeños y también de intercambio y discusión con otrxs en los tres espacios antes mencionados de la materia; esto ahora quedaba limitado a los intercambios generados en los foros y en los encuentros sincrónicos. Asimismo, el trabajo de documentar lo no documentado que proponemos, lo fuimos desarrollando con lxs estudiantes a través de un acompañamiento de las diversas posibilidades que se abrían en cada caso, buscando que el trabajo de problematización se fuera desplegando junto con las nuevas formas —y no tan nuevas

(ver la nota al pie número 12)— de construir relaciones a través de la virtualidad con esos sujetos e instituciones.

Profundizar en el análisis de estas dimensiones de los procesos de construcción de conocimientos (tanto propios como de lxs sujetos con quienes trabajamos en la facultad o en las escuelas) implica pensar a las prácticas de conocimientos desde agencias concretas junto a sus condicionantes, apuntando a relevar la complejidad de las construcciones en los particulares y novedosos contextos. Apostamos en este desafío a creer que las interacciones personales cara a cara no pueden ser reemplazadas. ¿Será así? ¿Qué se pierde y qué se transforma cuando por fuerza mayor deben serlo?

## **A modo de nuevas aperturas**

Los posicionamientos construidos a lo largo de años de experiencia de trabajo en la cátedra —que se desarrollaron conjuntamente con nuestras investigaciones en el campo de la Antropología y Educación—, nos permitieron encontrar una base de sustentación sobre la que responder a las nuevas circunstancias derivadas de la pandemia. El movimiento que veníamos haciendo con nuestras propias prácticas de enseñanza, en esta materia dedicada a enseñar a enseñar Antropología —con una relación dinámica entre continuidades y discontinuidades—, también contribuyó a la posibilidad de trabajar sobre los nuevos interrogantes dándonos la posibilidad de problematizar, como decíamos más arriba, de analizar la situación en su complejidad, y desde ahí, ir construyendo modos de llevar adelante las prácticas vinculadas a la construcción de conocimientos con otrxs, y más específicamente, la formación de formadores. Muchxs estudiantes pudieron acreditar la materia en los plazos del ciclo lectivo,

y con ello, muchxs de ellxs también lograron acercarse a su graduación y/o concretarla.

El trabajo dinámico, siempre en movimiento, de ir avanzando sobre lo que sabíamos de la mano de nuevos interrogantes, fue dando lugar a muchas preguntas aun sin responder, y más que nunca en un contexto como el que está atravesando el mundo entero. Las incertidumbres y las incertezas son abundantes, y eventualmente, productivas, en tanto se conjuguen con condiciones de posibilidad para abordarlas. En este sentido, sabemos que ir respondiéndolas es una tarea que lleva tiempo (de pensamiento, de trabajo colectivo, de escritura, y demás), y que inevitablemente las preguntas se multiplican. Sabemos también que la base en esos posicionamientos evita caer en posturas utilitarias o tecnicistas, que restrinjan la complejidad a preguntas exclusivamente centradas en las herramientas y los medios para la construcción de conocimientos.

Pero más importante aún, sabemos que pudimos sostener y desarrollar este trabajo por el apoyo y acompañamiento que nos dimos como equipo, consolidado por los años de trabajo compartido, y por la fuerza de los vínculos afectivos que nos unen. Nuestras propias vidas —y junto con ello, indudablemente nuestras situaciones laborales— sufrieron profundas y abruptas transformaciones. Los cuidados mutuos, la atención a las condiciones de posibilidad de lxs compañerxs de cátedra y de lxs estudiantes, la generosidad para hacer más cuando unx de nosotrxs estaba en mejores condiciones y de pausar cuando estas empeoraban, mostraron que los posicionamientos epistemológicos, teórico-metodológicos y políticos no solo se construyen en torno a las prácticas de construcción de conocimiento, sino también en las prácticas que sostienen nuestras vidas.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- . (2017a). "Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos". En *Cuadernos de Antropología Social* Núm. 45, pp. 7-20. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- . (2017b). "Enseñar antropología. Una introducción." En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.), *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Ardèvol, E. y Lanzeni, D. (2014). "Visualidades y materialidades de lo digital: caminos desde la antropología". *ANTHROPOLOGICA/XXXII* (33), pp. 11-38.
- Bourdieu, P. (1988). "De la regla a las estrategias" En *Cosas dichas*, pp. 67-82. Gedisa.
- Cerletti, L. (2013). "Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de la enseñanza". En *Pro-Posicoes*, 24 (2), pp. 81-93.
- . (2017). "Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas". En *Revista Horizontes Antropológicos* núm. 49, UFRGS.
- . (2019). "La formación docente de los/as antropólogos/as y sus prácticas de enseñanza: acerca del trabajo sobre las experiencias". *Debates em Educação*, Dossier Ensino de Antropologia. 11(23), pp. 416-431, Jan./Abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p416-431>
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2017). "Antropología de la Enseñanza: conocimientos y experiencias". En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Estalella, A. (2018). "Etnografías de lo digital: Remediaciones y recursividad del método antropológico". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. 13 (1), Enero-Abril, pp. 45-68.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). "Escuela y clases subalternas". En: *Educación y clases populares en América Latina*. Rockwell e Ibarrola (comps). IPN, DIE.
- Fabrizio, M. L. y Gallardo, S. (2016). "¿A quiénes le enseñamos y qué contenidos elegimos?...? Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde —y para— la enseñanza de la antropología". En *REBES- Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2 (1), jan.-mar. 2016, pp. 8-20. Brasil.
- Frederic, S. (2016). "Intervenciones del conocimiento antropológico en terreno militar". *Quehaceres*, núm. 3, pp. 58-69.
- García, J. (2017). "No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título": la producción del "sujeto crítico" en un Bachillerato Popular. Propuesta Educativa Número 47 Año 26, Jun. 2017, Vol. 1, pp. 141 a 152. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n47/>
- Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gramsci, A. (2003) [1948]. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión.
- Heller, A. (1972). "La estructura de la vida cotidiana" En *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo.
- . (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Colección nuevas tecnología y sociedad. UOC. Primera edición digital en lengua castellana.
- Hirsch, M. y Salerno, V. (2017) "Los procesos socioculturales entre el pasado y el presente: Reflexiones sobre la enseñanza del enfoque socioantropológico". En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Hirsch, M. (2021). "Antropoqué...? Un análisis de estrategias de aproximación a la antropología para jóvenes en transición de la escuela secundaria a la educación superior". En Moya, M. M y Rúa, M (Comp.) *Aprendizaje del "oficio" en la Universidad*. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kosik, K. (1963). "La totalidad concreta". En *Dialéctica de lo concreto*, pp. 53-76. Grijalbo.
- Lander, E. (2000) "Saberes coloniales y eurocéntricos" en E. Lander (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso.

- Levinson, B. y Holland, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En: Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción: Laura Cerletti.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Bellaterra.
- . (2006). "Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales". *Relaciones* 107. Colegio de Michoacán.
- Neufeld, M. R. (1996/1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación". *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm.17, pp. 145-158.
- . (2010). "Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la Antropología Social y Política". En *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. María Rosa Neufeld y Gabriela Novaro (compiladoras). de la facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). "Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas a herencias no queridas a propuestas abiertas". En Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología Social y Política*. Eudeba.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. Universidad Nacional de Gral. San Martín, UNSAM EDITA.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica". En *Cuadernos de Antropología Social* núm. 19. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pink, S. et al. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata Quirós, J. (2021). *¿Para qué sirve un antropólogo? La intervención antropológica y sus relaciones con la investigación*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*.
- . (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social* (16), pp. 175-212.

- . (2009a). "La relevancia de la etnografía". En: *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- . (2009b). "El diálogo entre Antropología e Historia". En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.
- . (2010). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. N. E. Elichiry, Coord. Manantial.
- . (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán y Neulfed. *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Rúa, M. (2019). "El currículum desde un enfoque antropológico". *Debates em Educação*, Maceió.
- . (2019). "El recorrido de una „titulación": el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires". Ponencia presentada en las XV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural.
- . (2021). "Entre el aprendizaje de las prácticas y las prácticas de aprendizaje". En Moya, M.M y Rúa, M (Comp.) *Aprendizaje del "oficio" en la Universidad*. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2017). "La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores". En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Thompson, E. P. (1984). "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?" En: *Tradición, revuelta y conciencia de clases*, pp. 13-61. Crítica.
- . (1989a). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- . (1989b). "Folklore, Antropología e Historia Social". *Historia Social*, núm. 3, pp. 81-102.
- Wallerstein, I. (1996) "¿Qué tipo de ciencia social debemos construir ahora?". En *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI editores.



## La creatividad desafiada: prácticas en la formación de docentes en Artes

*Malena San Juan, Mora Coraggio, María Eugenia Di Franco, Anabella Penalva y Clarisa Alvarez*

En este capítulo, desde la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes, daremos cuenta de aquellas problemáticas, debates y estrategias que debimos ir construyendo en el ciclo lectivo 2020 ante la virtualización forzada de la educación, que tuvo lugar como respuesta del sistema educativo ante las medidas sanitarias en torno a la pandemia de COVID-19.

Consideramos que dar cuenta del proceso de trabajo que realizamos desde la cátedra posibilita desplegar las reflexiones y debates que se suscitaron en un contexto inédito a nivel mundial, que aceleró e impuso un uso creativo de las herramientas tecnológicas y plataformas educativas disponibles desde hace décadas. En el caso de nuestra casa de estudios, disponemos de un entorno virtual que la cátedra utiliza desde hace más de diez años. El recorrido de este escrito parte de una descripción de las estrategias de virtualización del sistema educativo, la descripción del diagnóstico de la cohorte que transitó por la cátedra, un *racconto* de aquellos debates que nos fuimos dando (sobre todo la articulación de las prác-

ticas y residencias docentes en relación y tensión con otros espacios curriculares e instituciones), para finalmente concluir con lo que consideramos que fueron los aciertos y elementos/situaciones sobre los cuales seguir pensando.

## **Un virus recorre el mundo**

A partir de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el mundo estaba ante una pandemia causada por un nuevo virus: el COVID-19. Esto condujo a los gobiernos a decidir sobre distintos aspectos que afectaron la vida social, económica y educativa de sus pueblos: “El COVID-19 produjo una crisis global de dimensiones impensadas [...] desatando un problema que es mundial y que si bien afecta la salud, sus efectos se expanden hacia otras esferas: la economía, la cultura y la educación” (Gvirtz, S. y Mayer, L., 2020: 203). El 16 de marzo de 2020 con la Resolución N° 108/20, el Estado Argentino estableció la suspensión de clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo (medida que no fue excluyente de Argentina, ya que se suspendieron las clases presenciales en casi todo el mundo), surgiendo la necesidad de plantear estrategias que atendieran la crisis sanitaria, sin dejar de garantizar el derecho a la educación. Desde entonces se buscaron alternativas para sostener la continuidad pedagógica sin clases presenciales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020: 8).

Las prácticas de enseñanza que se venían aplicando desde hace años, con modificaciones lentas y sobre analizadas, se vieron radicalmente alteradas de un instante a otro: la velocidad del cambio dejó poco espacio para la reflexión sobre las consecuencias de las estrategias pedagógicas aplicadas.

Las situaciones particulares de acceso a la educación son muy diversas: la garantía de igualdad dejó de existir hace

tiempo y fue necesario generar acciones que contemplen esas diferencias, resolviendo situaciones particulares y heterogéneas e identificando el lugar en el que se encuentra cada estudiante (sus necesidades, posibilidades y la situación epidemiológica posible). La diversidad educativa, intensificada en el 2020 ante condiciones de aprendizaje desiguales, fue condicionada más que nunca por factores externos (disponibilidad de recursos, las particularidades de cada hogar, las necesidades de mediación que no están disponibles en formatos virtuales, entre otras). El camino elegido para transitar este nuevo escenario ya no hacía posible pensar soluciones para todos los estudiantes, sino que se volvió una necesidad contemplar las particularidades de cada uno.

El contexto tan particular sacó a la luz algo esencial que las prácticas pedagógicas presenciales naturalizan: sin vínculos no hay educación, no es posible la enseñanza sin el encuentro con otros, por lo que se volvió necesario que la continuidad del aprendizaje no quede atravesada por la normativa de la prohibición, la distancia física y lo que no puede hacerse en el encuentro, sino resignificar los vínculos pedagógicos desde nuevos lugares, revisando lo que la virtualidad dejó vacante y la imaginación busca completar: ¿qué estudiantes imaginamos?, ¿en qué contextos se encuentran?, ¿qué necesidades familiares atraviesan?, ¿qué experiencias imaginamos estar acompañando, posibilitando?

El contexto desnaturalizó una obviedad, y es que la educación excede los límites del aula como lugar de aprendizaje: ese es solo uno de los espacios posibles. Un nuevo entorno socio-técnico, la transformación de lo doméstico en espacio de trabajo y la reorientación de los contenidos de la enseñanza y los vínculos pedagógicos en línea, llegaron para interpelar las prácticas de todos los docentes, sin excepción. El objetivo fue concretar una de las posibilidades vislumbradas con la llegada masiva de internet: contribuir a la apertura de

las conexiones, aumentar la democratización, fomentar la participación cultural y dar espacio a las otredades que distintos modos culturales habían silenciado:

Cuando la web 2.0 impulsó el desarrollo de los medios sociales, en los primeros años del nuevo milenio, la “cultura participativa” era la expresión en boga a la hora de dar cuenta del potencial de internet para alimentar conexiones, construir comunidades y fomentar la democracia. Varias plataformas hicieron suyo este espíritu enardecido al comenzar a hacer de la red un medio “más social”. El veloz crecimiento de las plataformas de medios sociales tuvo como resultado que estos sitios fueran incorporados por empresas de comunicación [...] menos interesadas en conformar una comunidad de usuarios que en obtener acceso a sus datos personales (Dijck, 2016: 18-19).

Esta potencialidad inicial de internet de contribuir a construir lazos sociales (que se fue modificando con el paso del tiempo ante los intereses de las empresas de comunicación), es el lugar desde donde decidimos pararnos teórica, ideológica y filosóficamente para pensar nuestras prácticas en este contexto tan particular. Nos propusimos trabajar en esa dirección: construyendo una cultura participativa, agotando los modos que los nuevos medios nos ofrecían para establecer conexiones y contribuyendo a conformar comunidad con nuestros estudiantes fomentando la democracia.

## **Planificando para lo posible**

La pandemia puso en jaque la cotidianeidad, pero sobre todo el lugar de aula como ese espacio seguro donde cons-

truíamos conocimiento junto a nuestrxs estudiantes. A partir de la irrupción de la virtualización forzada, la facultad postergó un mes el inicio del ciclo lectivo, lo cual nos permitió como cátedra ir revisando los materiales que veníamos utilizando y pensar (en un contexto de incertidumbre) cómo planificar propuestas que trabajen contemplando las limitaciones del contexto.

Consideramos fundamental reestructurar un instrumento que utilizamos desde hace años: una encuesta inicial mediante un formulario en línea. La misma nos permitía relevar cómo era el trayecto formativo de nuestrxs estudiantes, si tenían experiencia e inserción en la docencia y además recuperar qué otras experiencias artísticas habían transitado. Por lo cual, ampliamos la indagación hacia aquellos datos que considerábamos eran necesarios recabar, y comprender en qué condiciones estaban transitando su formación docente a partir de la irrupción de la pandemia y las medidas sanitarias, sobre todo el aislamiento social, preventivo y obligatorio (de ahora en adelante ASPO). Nos preocupaba saber si tenían personas mayores o infancias a cargo, si estaban trabajando y en qué condiciones, si las mismas se habían modificado por el contexto, además de saber cómo estaban realizando su cursada, si mediante un sistema de internet estable o paquete de datos, con dispositivos propios o compartidos.

Desde la cátedra consideramos que esos últimos datos nos permitían obtener “una foto” más certera desde donde construir una propuesta en términos socieducativos y conocer el grado en que la pandemia afectó las condiciones de existencia de cada unx. Teniendo en cuenta además un contexto global que no es nuevo pero se agudizó en la actualidad, donde la pobreza se viene feminizando,<sup>1</sup> y muchxs de nuestrxs estudiantes se encontraban imposibilitadxs de salir a trabajar o estudiar, dado que las mujeres que cuidaban a sus hijxs estaban aisladas para evitar exponerse al virus. El equipo de

cátedra, en su totalidad, está conformado por feminidades, lo cual nos permitía entender en primera persona lo que implicaban las demandas de las tareas de cuidado de otrxs integrantes de la familia que necesitaban asistencia.

Entendíamos por lo expuesto previamente el escenario de *precaridad* (*precarity*) de la existencia, en términos de Judith Butler. Dicha filósofa viene trabajando hace una década la noción de *precariedad* (*precariousness*) como aquella vulnerabilidad propia de la condición humana y su interdependencia biológica y social, la cual claramente se reforzó ante la amenaza del COVID-19, donde todxs y cada unx nos encontramos temerosxs ante un virus letal que recorre el mundo y nos obligó a aislarnos para preservarnos. Pero a su vez, ella distingue dentro de esa indefensión, otra vulnerabilidad específica, la *precaridad* (*precarity*) que remite a situaciones sistemáticas y diferencialmente inducidas por variables políticas y económicas (Butler, Cano y Fernández Cordero, 2019: 22).

Era necesario relevar y atender las situaciones de desigualdad estructural que la pandemia venía a profundizar en la sociedad en general y, por ende, a la población particular de nuestrxs estudiantes.

A partir de la encuesta realizada, observamos que el grupo de estudiantes que iniciaba la cursada de la materia tenía amplio acceso a dispositivos y conectividad. Sin embargo, avanzado el segundo cuatrimestre, a la hora de realizar las prácticas que pudieron habilitarse (en nivel superior) se manifestaron las desigualdades estructurales de acceso: muchxs tuvieron que arreglar sus equipos para poder dictar su clase, y a su vez se encontraron con espacios de inserción muy diversos. Hubo practicantes que se enfrentaron a grupos con acceso a equipos y buena conexión a internet, pero en otros casos se encontraron con estudiantes que accedían a la clase

desde el celular, con poca o mala conectividad, motivo por el cual ingresaban y salían del encuentro varias veces.

Otra situación que nos hizo reflexionar ampliamente al inicio del ciclo lectivo, y en torno a las encuestas que recibimos, fue la heterogeneidad de trayectorias que conformaban el grupo 2020. En cohortes anteriores solemos notar la coexistencia de estudiantes que cursan materias de la licenciatura y el profesorado simultáneamente, con la presencia de licenciadxs que vuelven para finalizar su trayecto pedagógico. También la convivencia de un grupo ya con inserción o cierta experiencia previa en la docencia y otro grupo sin ninguna experiencia docente. Notamos al inicio del ciclo un número menor de inscriptxs respecto de años anteriores. Una de las hipótesis de esta disminución, es el hecho de que la carrera está transitando la implementación de un nuevo plan de estudios aprobado en 2019, y esto genera la convivencia de estudiantes que continúan con el plan 1986 junto a aquellos que decidieron migrar al plan 2019, el cual propone un recorrido diferente para el trayecto pedagógico. Al estar aún vigente el plan 1986, encontramos que regresaron graduadxs de la licenciatura, buscando finalizar el trayecto formativo del profesorado. Estos últimos conformaban la mitad del grupo de estudiantes 2020 que finalmente sostuvo su cursada. Luego de cierto desgranamiento disminuyó el número de estudiantes que decidieron continuar transitando la materia, observamos que contábamos finalmente con un grupo muy minoritario con inserción en la docencia.

Desde un primer momento decidimos hacer una comunicación clara respecto de la complejidad que iba a representar garantizarles la finalización de la cursada, dado que no sabíamos si en este contexto las instituciones receptoras nos permitirían realizar residencias, en los espacios a los cuales habitualmente asistimos. Nos favoreció conocer los debates que se estaban dando en los otros niveles del sistema educa-

tivo, sobre todo en las escuelas medias y los profesorados de educación artística, tanto de provincia como de ciudad de Buenos Aires. Nos alertó, por ejemplo, sobre la prioridad que en los planes de excepcionalidad se les dieron a los espacios curriculares que implican una práctica artística, por encima de los de corte más “teórico” (en los que nos insertamos).

En el proceso de planificación de la propuesta también es importante mencionar lo enriquecedor que resultó el intercambio con las otras cátedras de los profesorados de nuestra facultad en el marco de las reuniones del Área Interdisciplinaria de Formación Docente (AIFOD), en las cuales periódicamente se compartían aquellas experiencias que se iban ensayando en torno a la educación virtual forzada.

## **Nuevos inicios y adaptaciones**

Ante el desafío de recuperar y sistematizar la experiencia transitada, al finalizar el ciclo lectivo en diciembre de 2020, pudimos hacer un registro de las adaptaciones más importantes que realizamos como equipo docente para gestionar la enseñanza. Observamos cómo a medida que fue avanzando la cursada, fuimos generando mecanismos de adaptación para dar respuesta a los problemas que se presentaban. Dichos mecanismos se describen a continuación:

**Primera adaptación: de la presencialidad a la distancia y los envíos diferidos. El uso del campus como eje articulador de la comunicación.**

La cátedra utiliza un espacio en el campus virtual de la facultad desde hace muchos años. Este espacio siempre resultó de gran ayuda para el intercambio y comunicación con los estudiantes.

Como bien adelantamos en el apartado anterior, ni bien se habilitó el contacto con lxs cursantes inscriptxs, se puso a disposición una encuesta (utilizando una aplicación que permite elaborar formularios en línea) ampliada respecto de la que hacemos todos los años. Indagamos otras herramientas del campus que, si bien estaban disponibles anteriormente, no solíamos utilizar con frecuencia. Por ejemplo, las diversas formas de entrega de trabajos por parte de lxs estudiantes y las posibilidades de devolución en la plataforma, que favorecen la organización de las actividades diferidas y permiten un intercambio dinámico en la relación entre las docentes y lxs estudiantes, así como un seguimiento integral del grupo.

El inicio de la cursada a través de envíos diferidos nos interpeló en relación con la distancia y las posibilidades concretas de generar ayudas válidas a lxs estudiantes. Pensamos que la sensación de incertidumbre frente a los hechos que estábamos atravesando no sería privativa del claustro docente... Entonces, con las encuestas leídas, iniciamos algunos contactos individuales vía telefónica. De este modo fuimos estableciendo un primer vínculo con algunxs estudiantes. En esas primeras llamadas, las conversaciones estaban dirigidas a indagar cómo estaban atravesando el aislamiento, si estaban solxs, si necesitaban algo o cuál era la realidad que lxs atravesaba y nos implicaba contemplaciones diferentes o particulares.

Luego decidimos, más allá de las sugerencias recibidas desde la facultad, proponer encuentros sincrónicos a través de alguna plataforma para videoconferencias en pequeños grupos —entre cuatro y ocho estudiantes— para conversar: no fueron encuentros en los que se impartieron contenidos ni se hicieron propuestas de trabajo. Todo lo descripto se habilitó intentando apuntalar y/o generar vínculos.

## Segunda adaptación: ¿priorizamos contenidos? Discusiones en equipo

La discusión al interior del equipo apuntaba a cuestionarnos y repensar nuestro accionar pedagógico analizando los contenidos de enseñanza: ¿Podríamos establecer contenidos prioritarios? ¿Era lícito, debido a las circunstancias extraordinarias, dejar de lado algunas de las temáticas que habitualmente abordamos en la materia? ¿Hasta dónde nuestras intenciones pedagógicas podían sostenerse?

Establecimos una reunión de cátedra semanal (llamada telefónica), que incluía una revisión tanto del cronograma de encuentros (diferidos y/o sincrónicos) como de los contenidos a abordar en cada uno de ellos.

Cuando la facultad habilitó la posibilidad de encuentros sincrónicos, establecimos una frecuencia de un encuentro semanal de dos horas aproximadamente. Desde el equipo fuimos elaborando una serie de escritos para enviar de forma diferida, además de contactarnos por teléfono y por correos electrónicos. También elaboramos una serie de materiales complementarios a la bibliografía de base y actualizamos otros previamente publicados por Opfyl (como fichas de cátedra), que merecían una revisión adaptando los temas que se tratan allí al contexto particular del ASPO. El reencuentro con esos materiales implicó una reelaboración profunda y una nueva dinámica de trabajo, con nuevos debates, generando acuerdos sobre el desarrollo de los contenidos y las actividades llevadas a cabo en las clases de trabajos prácticos.

Por otro lado, decidimos realizar una mayor discriminación entre la bibliografía “obligatoria” y algunos textos que consideramos complementarios para esta coyuntura, por lo que la invitación fue realizar una lectura posterior de los mismos.

En retrospectiva, vemos que efectivamente hubo una priorización de contenidos y una disminución del monto de lecturas que no fue en detrimento de los resultados, porque pudimos comprobar luego que la administración de los tiempos fue diversa, pero en general no se suprimió el compromiso con las lecturas propuestas.

### Tercera adaptación: la incorporación de encuentros sincrónicos

El establecimiento de un encuentro sincrónico semanal nos abrió otras posibilidades más allá de los aspectos vinculares: el uso de ciertas herramientas para el trabajo en subgrupos que ofrece la plataforma de video conferencia nos permitió plantear discusiones en grupos reducidos, y rescatar una producción colectiva de lxs estudiantes en tiempo real a partir de algunas premisas de trabajo y discusión compartida.

Las encuestas iniciales, además de darnos la posibilidad de conocer los perfiles individuales de algunxs estudiantes, nos permitieron identificar que podíamos trabajar la significatividad de compartir experiencias entre pares, proponiendo encuentros donde lxs estudiantes podían compartir con el resto del grupo, experiencias y recorridos previos. Para ello desde la cátedra ofrecimos una serie de guías y orientaciones para que presenten dichas experiencias profesionales y trayectorias personales, de la manera más esclarecedora para lxs compañerxs. En algunos casos esas presentaciones, que implicaban una reflexión y revisión sobre su práctica profesional, fueron consideradas parte de su evaluación en el marco de la cursada.

## Cuarta adaptación: revisión de las estrategias

A partir de una profunda indagación personalizada respecto de las situaciones de cada estudiante, y atendiendo también a nuestras posibilidades de acompañamiento cuando la tarea crece exponencialmente, pensamos como equipo una serie de alternativas posibles para ofrecer una continuidad de trabajo en la segunda parte de la cursada (habitualmente dedicada a la realización de prácticas y residencia pedagógica).

La premisa fue pensar ciertas estrategias que se acercaran paulatinamente a las tareas habituales de lxs docentes en ejercicio de la práctica profesional. Una vez imaginado el camino posible, resolvimos diseñar una propuesta con tres recorridos diferenciados, que presentamos a lxs estudiantes para que cada unx decidiera cuál de ellos le resultaba más adecuado en el contexto que estábamos atravesando, tomando en consideración el avance que tenían en la carrera (cantidad de materias aprobadas).

La propuesta de máxima (propuesta A) fue pensada para quienes tenían inserción institucional, y comprendía:

- la realización de una *residencia* de no menos de cuatro semanas/encuentros con tutoría de una docente del equipo.

Esta residencia implicaría cuatro encuentros virtuales consecutivos o encuentros virtuales y entregas diferidas para cubrir el mismo período de tiempo. Además, deberían elaborar un informe inicial diagnóstico, una planificación de unidad didáctica más planes de “clase” (o de elaboración de materiales) y alguna instancia de evaluación y retroalimentación formativa con lxs estudiantes. Para finalizar, la escritura de un informe final reflexionando sobre los resultados obtenidos, a modo de autoevaluación.

- La elaboración de una planificación de unidad didáctica para un espacio de nivel secundario.

La propuesta B consistía en continuar realizando una serie de actividades vinculadas con nivel secundario y una práctica en nivel superior, aunque con estas actividades no se completaran los requerimientos para la aprobación de la materia.

La propuesta C dejaba abierta la posibilidad de suspender las actividades hasta que se pudieran realizar prácticas y residencia presenciales.

Una vez comunicada nuestra propuesta en un encuentro sincrónico, dimos a lxs estudiantes un período de tiempo para que eligieran qué propuesta preferían. Finalmente, cada unx hizo su opción y quedaron conformados tres grupos de estudiantes:

Grupo A	Alrededor del 14% del grupo de estudiantes reunía las condiciones mínimas para aceptar esta propuesta. Estxs estudiantes lograron la terminalidad de la materia.
Grupo B	Cerca del 32% de lxs estudiantes (de los que a posteriori, sostuvieron las tareas el 22%). Estxs estudiantes completarían los requerimientos de aprobación de la cátedra con una residencia en nivel secundario abreviada (3 clases) en el ciclo 2021, o para el momento en el que las condiciones de la emergencia sanitaria lo permitieran.
Grupo C	54% de lxs cursantes. La opción de suspender el trabajo, implicaba diferir los requerimientos de aprobación de la cátedra (una residencia en nivel secundario de 4 o 5 clases, y una práctica en nivel superior) para el ciclo 2021, o para el momento en el que las condiciones de la emergencia sanitaria lo permitieran.

Las actividades diseñadas para el grupo que optó por la continuidad de la tarea (grupo B) se extendieron por 6 semanas y se describen en el cuadro siguiente.

### Propuestas para el trabajo vinculado con el nivel secundario

Análisis de un material de trabajo	Se solicitó la colaboración de graduadxs que estaban trabajando en docencia de manera remota, ofreciéndonos algunos materiales de clase (capturas de pantalla, consignas ofrecidas a través de <i>classroom</i> , material elaborado para envío diferido) y algunos trabajos de estudiantes, y se ofrecieron a nuestrxs estudiantes con una breve guía de análisis
Clases simuladas	Propusimos a dos estudiantes por orientación, la puesta en marcha de un momento de un plan de clase que había formado parte de las elaboraciones realizadas para la resolución de un parcial domiciliario. Esta acción se realizó en un encuentro sincrónico con sus compañerxs de orientación.
Revisión y reformulación del hacer de graduadxs	Se invitó a graduadxs (docentes en ejercicio) a un encuentro sincrónico, nuevamente por orientación, para conversar sobre las propuestas de clase que habían estado desarrollando en el último tiempo; compartieron algunas actividades planteadas en el contexto de no presencialidad y los resultados que fueron obteniendo. Al finalizar el encuentro, propusieron a lxs estudiantes que elaboren una propuesta para dar continuidad a la actividad descrita.
Elaboración de una planificación de unidad	Con ciertas pautas para su elaboración, se solicitó la confección de una planificación de una unidad didáctica de al menos cuatro clases, en la que formularan fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos (distribuidos en las clases) y criterios de evaluación.

## Propuestas para el trabajo vinculado con el nivel superior

<p>Análisis de programas, campus virtual de las materias, y observación de clases sincrónicas</p>	<p>Luego de distribuir los espacios de nivel universitario disponibles, se propuso una indagación sobre el programa y el campus de la cátedra receptora (observando los materiales que se incluían, el tipo y volumen de las interacciones que se producían con lxs estudiantes, entre otras variables). Además, el acceso al material enviado como clase diferida, o la participación como observadorxs de un encuentro sincrónico, para inferir los estilos de enseñanza desplegados por lxs docentes. Toda esa información se volcaría en un "informe inicial" que tenía como objetivo conocer el contexto en el que iban a insertar su participación.</p>
<p>Elaboración de planes de clase</p>	<p>A partir de los acuerdos establecidos con lxs docentes de los espacios en los que realizarían sus prácticas, lxs estudiantes elaboraron un plan de clase, o un plan de trabajo para la elaboración de un material diferido, con el acompañamiento de una tutora. También se propuso la elaboración de recursos didácticos para su uso en esas clases a su cargo.</p>
<p>Realización de una o dos prácticas</p>	<p>Se llevaron adelante las clases en espacios cedidos por cátedras de nuestra carrera, por algunas cátedras de la UNA que habitualmente colaboran cediendo espacios y otras universidades de gestión privada. En todos los casos, adaptaron su propuesta a las demandas y/o sugerencias de la cátedra receptora (temas a abordar, fecha/s, formato —sincrónico o diferido— entre otros).</p>
<p>Elaboración de una reflexión final</p>	<p>Por último, se propuso la escritura de un informe final (reflexión metacognitiva y análisis de los resultados de su intervención). La cátedra elaboró una guía para ese informe.</p>

Si bien antes de la pandemia, en el transcurso del segundo cuatrimestre cuando realizábamos las tutorías, solíamos hacer el acompañamiento de las prácticas y residencias en ambos niveles, la superposición de acompañamientos en el marco de la virtualización forzada de la educación resultó particularmente compleja. Estos dos grupos fueron desarrollando sus tareas, prácticas y residencias en simultáneo, mientras la situación contextual avanzaba hacia una cierta naturalización. Por ejemplo, hacia el mes de octubre si bien aumentaban los contagios, las políticas del gobierno de la ciudad fueron en una línea aperturista, donde se incentivó el retorno a las escuelas mediante un protocolo con sistema de burbujas. A diferencia de los primeros meses de la pandemia, donde el eje en el sistema educativo estaba en acompañar a lxs estudiantes ante la incertidumbre del contexto, avanzado el ciclo lectivo se produjo cierto viraje hacia un enfoque tecnológico y funcional de la educación. En términos de Zabalza, allí se piensa en una educación eficaz que sea capaz de hacer y lograr aquello que se le exige (1995: 125). En todo momento consideramos que no debía perderse de vista que el sistema educativo estaba atravesando una situación de contingencia sin precedentes, pero, por otro lado, que nos encontrábamos con la responsabilidad de formar futuros docentes. En este sentido, en el proceso de tutorías, desde la cátedra tuvimos que acompañar a lxs practicantes y residentes no solo a repensar sus intervenciones didácticas en el marco de la educación remota, sino también en los requerimientos de las cátedras receptoras.

## **Revisando nuestra propia práctica**

Como venimos desarrollando en este capítulo, la educación en pandemia implicó una revisión profunda de qué y

cómo enseñamos. Desde la cátedra siempre consideramos como marco fundamental y en relación a nuestro posicionamiento ético-político la teoría crítica. En ese sentido, Paulo Freire (2014: 39) sostiene sobre la formación docente:

La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta rigor metódico que caracteriza la curiosidad epistemológica del sujeto. [...] (El) pensar acertadamente que supera al pensar ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador.

Freire insiste en que tanto “la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia *curiosidad*”, por ello lxs educadores de los espacios de formación docente deben “posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a partir de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal se vaya volviendo crítica” (2014: 40). Es justamente esta relación con la construcción crítica del conocimiento que se propone en la formación inicial, la que promovemos para los futuros espacios de enseñanza en que se insertarán nuestros graduados.

Por ello, recuperando esta idea de la reflexión sobre la práctica, desde la cátedra revisamos aquellas estrategias que desplegamos a lo largo del primer año de enseñanza en pandemia.

Los primeros envíos de materiales diferidos a través del campus, nos permitieron realizar una propuesta donde lxs estudiantes pudieran acercarse a los materiales según las di-

ferentes posibilidades y realidades, sin exigencias específicas en relación con los tiempos.

Presentamos la materia, contextualizamos los contenidos a trabajar y sugerimos lecturas y trabajos de producción que nos permitieran conocerlos, procurando que cada envío resultara significativo y no un control de lectura. Sin embargo, ese “encuentro” que se consolidaba unx a unx, nos resultaba insuficiente y dejaba en evidencia la necesidad de reunión colectiva, que posibilitara la construcción de conocimiento de manera conjunta.

Los encuentros sincrónicos funcionaron como un catalizador. Intentamos replicar de alguna manera lo positivo que ofrecen las aulas en la presencialidad: generar un encuentro dialógico con una circulación más horizontal de la palabra. Siendo conscientes de la mediatización de la vida por las pantallas, intentamos no excedernos con la utilización del dispositivo y complementamos los encuentros sincrónicos con envío de materiales elaborados de forma diferida tales como videos.

En este sentido, reconocemos la importancia de la estrategia metodológica del aula-taller en nuestra propia práctica. Entendiendo la misma como la reconfiguración de las matrices de aprendizaje (Pasel, 1999: 27) donde se destaca la vinculación del interés con el aprendizaje, se posibilita la experiencia y se valora fundamentalmente la interacción tanto entre estudiantes como entre docentes y estudiantes.

En ese marco, una de las oportunidades que se nos presentó fue poner en práctica lo que Litwin (2016: 65) denomina estrategias innovadoras:

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innova-

ciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones.

Ante el contexto específico y luego de esos primeros envíos de manera diferida, los encuentros sincrónicos nos permitieron recontextualizar experiencias previas desarrolladas, vinculadas a la utilización de la integración y las preguntas como estrategias de enseñanza potentes y productivas también en este nuevo contexto.

*La pregunta* en sus diferentes clases nos permitió, desde establecer el grado de comprensión de los conceptos desarrollados en los materiales enviados, hasta articular procesos reflexivos que incluyeran el propio campo epistémico a través del diálogo.

*La integración* nos permitió relacionar cada uno de los contenidos específicos trabajados a partir de lecturas previas y actividades propuestas de manera diferida, dotando de significatividad y promoviendo la construcción de conocimiento de manera colectiva.

## Hallazgos

Los ajustes realizados en el desarrollo de la cursada 2020 fueron una mezcla de intuición, improvisación e idoneidad.

Claramente nunca habíamos vivido la experiencia de adaptar nuestra propuesta formativa presencial a la distancia en cuestión de semanas. Los sentimientos atravesados los primeros tiempos fueron intensos: desazón, incertidumbre, agotamiento. Como enunciamos líneas arriba, las indicaciones de las autoridades variaban con frecuencia y esto provocaba un agotamiento interno importante.

Aun así, transitando el panorama de la adaptación forzada a la virtualidad y del intento paralelo de continuar con nuestras vidas en los otros frentes, fuimos encontrando recursos, elementos y estrategias que, inesperadamente, regalaron instancias de enseñanza y aprendizaje novedosas e interesantes.

En primer lugar, mencionaremos las facilidades que nos brindó la digitalización impuesta en cuanto a nuestro funcionamiento interno. Generamos una cuenta de correo electrónico oficial de la cátedra, haciendo uso de varias de las aplicaciones que el mismo nos ofrecía. Nos resultó fundamental el uso de un servicio de almacenamiento de datos en internet, para socializar en principio la bibliografía a consultar por lxs estudiantes, pero también para abordar los textos que necesitaríamos revisar entre todas las integrantes de la cátedra. Conforme avanzaba el tiempo fuimos mejorando la organización de los materiales.

Respecto a las clases sincrónicas brindadas a través de alguno de los servicios de videoconferencia disponibles, lógicamente aprovechamos la posibilidad de grabar esos encuentros sincrónicos para que sean accesibles a la consulta de algún/a cursante que no haya podido participar y de este modo cumplir con el objetivo de democratizar el acceso educativo a través de la disponibilidad de dichos materiales para todxs. Luego descubrimos que esta alternativa era sumamente útil también para poder grabar un video breve que explicara algunos contenidos importantes (actividad que realizamos, como mencionamos anteriormente).

Aunque en los comienzos la experiencia de cambio resultó amarga, uno de los primeros hallazgos fue contar con un archivo amplio, variado y actualizado de nuestros materiales en un servicio de alojamiento virtual de archivos. Este gesto no es menor. Las herramientas del artista hacen a la forma de su trabajo. Lo mismo ocurre con el ordenamiento que una cátedra le da a sus materiales de trabajo.

Por otra parte, contamos con ayuda: aportes de colegas, de docentes graduados de nuestra carrera, de profesores de otras instituciones que estuvieron dispuestos a acompañarnos en algunos encuentros para debatir sobre temas de interés para los estudiantes. Dichas gentilezas deben ser valoradas y reconocidas. Como ocurre en ocasiones en muchos ámbitos laborales, el celo por compartir recursos o pensamientos puede existir, pero en nuestro caso nos encontramos con trabajadoras de la educación que, con mucho entusiasmo, ofrecieron su tiempo para participar en nuestras clases; su material para que fuera analizado por nuestros estudiantes; sus espacios para que algunas prácticas pudieran concretarse.

Ahora bien, ¿qué podemos decir acerca de los hallazgos vinculados específicamente con la enseñanza de las Artes? Las plataformas tomaron el disfraz del aula. En ocasiones nos encontramos con un mosaico absolutamente oscuro en donde podíamos distinguir cada pieza por el contorno del rectángulo y el nombre de los estudiantes que a veces simplemente era el de la marca del dispositivo móvil que utilizaban. Otros ingresos al aula, aunque a oscuras, nos permitían primero tomar contacto con el sonido: la voz de los docentes y de los cursantes. La participación se hacía pero desde la oralidad, tal vez recuperando primitivas experiencias de aprendizaje en donde el intercambio se daba esencialmente mediante el diálogo y la transferencia de saberes por la palabra oral.

Estos ingresos al aula “fantasmagórica” provocaron en nosotras la urgencia de pensar estrategias para lograr la participación de los cursantes, tal como la invitación a la realización de clases simuladas, en donde una pareja de cursantes debía llevar adelante la práctica educativa o la distribución de lectura de materiales por grupos, con el compromiso de exponer las ideas principales de los textos en el próximo en-

cuentro sincrónico. Por lo general, siempre hubo buena respuesta a este tipo de experiencias.

## Algunas reflexiones finales

El COVID-19 llegó sobrecargado de consecuencias en múltiples aspectos de las vidas de las personas. Entre sus efectos menos nocivos lo hizo interpelando de forma directa casi todas las prácticas que constituían el hacer del sistema educativo, por lo que nos convocamos en estas páginas para reflexionar sobre las formas particulares en que se modificaron nuestras ideas y nuestro hacer, en tanto docentes de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes.

Nos propusimos dar cuenta de las problemáticas, debates y estrategias que debimos ir deconstruyendo y reconstruyendo desde el ciclo lectivo 2020 ante la virtualización forzada de la educación. Las prácticas de enseñanza que desde hace años se venían desarrollando, se modificaron radicalmente de un instante a otro, llevándonos a tratar de considerar todas las consecuencias de nuestro hacer (en términos de estrategias pedagógicas en juego) sabiéndonos sin margen para el error, ya que repercutirían en lxs estudiantes de forma directa. Nuestra creatividad en tanto docentes se vio absolutamente desafiada, ya que debíamos buscar todos los medios disponibles para favorecer el aprendizaje de nuestros estudiantes, revisando y reconfigurando todas nuestras ideas, propuestas y prácticas.

Establecimos el lugar teórico, ideológico y filosófico desde el que nos posicionaríamos e identificamos dos obstáculos prioritarios a afrontar en nuestra tarea: por un lado, la desigualdad de acceso a medios tecnológicos del estudiantado, por otro, el acceso a las prácticas de la residencia docente.

## Reformulando el plan de enseñanza

Respecto a la desigualdad, aprendimos que los factores externos tenían un peso sustancial y que por lo tanto, no había propuestas generales que pudiéramos ofrecer sino que debíamos conocer las particularidades de cada estudiante y desarrollar propuestas a medida de cada unx, que no solo contemplaran las posibilidades de acceso y manejo de dispositivos tecnológicos e internet, sino también las problemáticas personales/familiares que estuvieran atravesando como consecuencia de la pandemia.

La desigualdad y las estrategias particulares desarrolladas a medida de cada estudiante, nos hicieron volver sobre algo esencial y muy naturalizado de nuestras prácticas, como es el vínculo docente-estudiante: se puso en jaque y debimos construirlo partiendo de nuevas herramientas y dando otro peso y paso a prácticas que nos sirvieran para ese fin, como identificar estudiantes ausentes y buscar contacto (por mail, por el campus e incluso usando el viejo recurso del llamado telefónico), responder de forma rápida y dedicada a sus consultas, amoldar las propuestas didácticas a las posibilidades y tiempos de cada unx, trabajar la retroalimentación formativa desde lo motivacional y dando cuenta de la importancia particular que cada estudiante tenía para nosotras.

Analizamos cada herramienta disponible que veníamos utilizando para reformular nuestra planificación y encontramos que la encuesta inicial nos dio datos sustanciales para conocer las particularidades y posibilidades de lxs estudiantes y hacer ajustes al respecto. Adaptamos los recursos y las estrategias metodológicas de las clases incorporando envíos diferidos y encuentros sincrónicos (inicialmente vinculares y luego donde desarrollar contenidos), propusimos nuevos materiales complementarios, adaptamos materiales existentes, establecimos prioridades en los contenidos biblio-

gráficos y optimizamos las posibilidades del uso del campus virtual de la facultad.

Se nos presentó un gran desafío al buscar estrategias que recuperaran la producción colectiva resultante del debate y el trabajo grupal de lxs estudiantes. Lo fuimos logrando con una labor a partir de consignas ajustadas a tal fin. También encontramos un modo en la recuperación de trayectorias profesionales previas de lxs mismxs estudiantes, que invitamos a someter al análisis colectivo.

Nos nutrimos de las experiencias propias y ajenas, nos sumergimos de lleno en las discusiones que estaban teniendo lugar en la facultad y fuera de ella, y sometimos a debate en reuniones semanales cada una de las decisiones pedagógicas que llevábamos a la práctica, discutiendo, cuestionando y repensando nuestro accionar educativo, las estrategias didácticas utilizadas y los contenidos de enseñanza. También abrimos las discusiones con lxs estudiantes ya que eran y son las voces que más nos interesa escuchar y comprender.

## Las residencias docentes y las posibilidades de experimentar

Respecto a la segunda problemática identificada como prioritaria, la concreción de las residencias docentes nos presentó problemáticas específicas.

Somos conscientes de que la mayoría de lxs egresadxs de la carrera de Artes tendrá una salida laboral en la docencia, sobre todo quienes adicionan las dos materias pedagógicas anuales a la licenciatura. Con el plan de estudios de 1986, Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes es la única asignatura que ofrece la posibilidad de romper con la formación epistemológica tradicional de solo transitar contenidos teóricos, sino que también son llevados a la práctica en la residencia docente. Dicha experiencia implica observar clases en espacios concretos, planificar una unidad didácti-

ca contemplando la especificidad de ese grupo y transitar la experiencia de “concretar” dicha planificación ocupando el rol docente en ese espacio. La experimentación nos parece un paso clave en la formación de pedagogs, ya que no hay teoría o hacer que lo reemplace y permita comprender el:

... carácter complejo de dicha instancia, debido a los múltiples entrecruzamientos y variadas situaciones presentes en el aula, las cuales implican tomas de decisiones continuas y constantes, que involucran hechos y actores/actrices varios/as que participan en el devenir de la actividad pedagógica [...]. En las prácticas y residencias se ponen en juego cuestiones que remiten a conocimientos disciplinares, a estrategias didácticas, a la coordinación del grupo de aprendizaje y a la comunicación en la clase. También cuestiones que podríamos entender como propias de cada estudiante: autoridad docente, estilos personales, cuestiones vinculares y sentimientos de variados tipos. [...] (Las) prácticas y residencias son espacios sociales de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, en donde es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar (Levy & Osorio, 2013).

El contexto parecía empujarnos a reducir aún más el ya restringido espacio de experiencias (si las comparamos con las que ofrece cualquier plan de estudios de profesorado de nivel terciario) y ofrecer entornos virtuales para desarrollar esas prácticas, presentando problemáticas específicas del medio.

Allí la desigualdad volvió a aparecer y mostró que la disponibilidad de dispositivos e internet era significativa. De cara a lxs residentes, se evidenció que se puede presenciar una clase como estudiante si no funciona la cámara, el micrófono

o la conexión es lenta; se puede ver la clase grabada si no hay conectividad en el horario del encuentro sincrónico, pero no se puede dar una clase si alguno de estos elementos no están presentes. A la vez, lxs residentes debían contemplar estas problemáticas a la hora de planificar y transitar sus clases con encuentros sincrónicos y diferidos, ya que sus estudiantes contaban con estas herramientas de manera diferenciada. En la propuesta de reflexión final que hacemos a nuestrxs estudiantes, unx de ellxs menciona sobre la experiencia de la residencia:

La cantidad de variables a tener en cuenta simplemente para que las estudiantes puedan escuchar con claridad (buena conexión a internet, auriculares, buena posición en el espacio, intentar que no haya alguien en el mismo ambiente de la casa, entre otras); la presión por ser clara y el miedo a generar confusión en las estudiantes, sobrecargó de nervios la primera clase.

La residencia tiene lugar en el segundo cuatrimestre del año y para ese momento nos encontramos con que lxs estudiantes que sostuvieron la cursada de la materia y estaban en condiciones de desarrollar sus prácticas, tenían poca o nula inserción en la docencia, por lo que la experiencia que la residencia les ofrecería, sería meramente virtual y en un contexto de contingencia, donde la riqueza del encuentro con lxs otrxs se encontraba atravesada por la desigualdad estructural.

Una problemática nueva que se hizo presente fue la reducción de los lugares con que contaríamos para realizar dichas prácticas, ya que el escenario resultaba diferente también para las instituciones que año tras año nos cedían sus espacios. Habitadas a contar con un corpus de lugares, la reali-

dad nos interpeló perdiendo varios de ellos y nos hizo buscar nuevos espacios.

Paralelamente, diseñamos estrategias buscando ofrecerles a lxs estudiantes una práctica en algunas de las tareas habituales que lxs docentes realizamos en nuestro ejercicio profesional: análisis de programas, campus virtual de las materias y materiales de trabajo, clases simuladas, revisión y reformulación del hacer de graduadxs en ejercicio docente, observación de clases sincrónicas, elaboración de una unidad didáctica, prácticas en nivel superior, reflexiones metacognitivas y análisis de los resultados tras su intervención en las prácticas.

## Desafiando la creatividad

Ante la revisión profunda de qué y cómo enseñamos, y posicionadas ética y políticamente desde la teoría crítica, buscamos que la creatividad sea el elemento clave para alcanzar nuestros objetivos. Buscamos profundizar en la reflexión del hacer y sostener el posicionamiento crítico sobre ese hacer, seguimos pensando que nuestra tarea en tanto docentes es acompañar a lxs estudiantes a profundizar en los conocimientos teóricos y valorar la experiencia de la práctica en la formación docente.

También la experiencia tan extrema del contexto nos llevó a revalorizar el trabajo colectivo como un camino necesario para la construcción de conocimiento, por lo que abocamos toda nuestra creatividad en sostener esa práctica a pesar de la distancia física y la falta de encuentros presenciales.

Nuestra búsqueda no iba en la dirección de intentar replicar la clase presencial en otro formato de encuentros, sino que nos focalizamos en someter a análisis lo que nos parecía fundamental en la formación docente, teniendo muy presentes la responsabilidad que implica el título que se obtiene

con la finalización de la materia: acreditamos y legitimamos en nombre de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que lxs estudiantes dieron cuenta de haber adquirido los saberes necesarios para desempeñarse profesionalmente como docentes de educación artística en el nivel medio y superior.

Somos conscientes de que una parte de la formación que ofrecemos habitualmente, que tiene que ver con todo lo que se sucede en encuentro presencial, queda vacante y lxs docentes egresados deberán reponerlo desde sus prácticas. Sobre esto, unx estudiante en la reflexión final que pedimos de la materia, nos mencionaba:

La experiencia docente finalizó en su tramo formal y burocrático para la obtención del título, pero no hay dudas de que dar clases presencialmente conformará una nueva experiencia distinta y en la que surgirán nuevos interrogantes. El ejercicio de la reflexión previa y posterior a las clases y una mirada ajena, consejo o recomendación serán elementos a tener en cuenta durante ese proceso a futuro. Si bien, lógicamente, el proceso de formación docente no se agota en una unidad o un espacio educativo en particular, la residencia me permitió empezar a conocer algunas debilidades y fortalezas de mí misma en ese rol.

Pensamos también que los cambios acaecidos en el sistema educativo con la llegada del COVID-19, hacían necesario que profundicemos teóricamente sobre las implicancias del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde la educación en artes. Esto nos condujo a investigar y elaborar durante todo el 2021 una producción colectiva que de cuenta de las problemáticas en torno a estos temas. Si bien ya contábamos con el interés antes del 2020, el contex-

to le otorgó otra prioridad y urgencia al abordaje del tema, elaborando un trabajo en el que participamos todas las integrantes de la cátedra, sumando las voces de otrxs especialistas y produciendo un libro que compilará dichas reflexiones.

Ante el aislamiento que nos permitió cuidarnos en el marco de la pandemia, como cátedra buscamos sostener una premisa en la cual venimos reflexionando hace casi una década: es importante apoyarse en toda la comunidad educativa para combatir la sensación de trabajo en solitario que a veces invade la tarea docente. En ese sentido, el trabajo en equipo, las redes que tendimos con nuestrxs graduadxs, y la mirada situada sobre las posibilidades de nuestrxs estudiantes y futuros colegas, nos permitió ratificar una vez más que la reflexión sobre la práctica con otrxs es una de las dimensiones más potentes y apasionantes de la tarea docente. Y aún en uno de los años más dolorosos y complejos de nuestra historia reciente que nos tocó atravesar como sociedad, la formación docente y la educación artística sigue siendo un espacio fundamental y clave que nos sigue despertando reflexiones y nuevos desafíos.

## Bibliografía

- Butler, J., Cano, V. y Fernández Cordero, L. (2019). *Vidas en Lucha*. Katz Editores.
- Dijck, J. van (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gvirtz, S. y Mayer, L. (2020). "Los gobiernos locales en Argentina: repensar funciones como oportunidad frente a la crisis". En: I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Ed.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II*, (pp. 197-210). UNIPE: Editorial Universitaria y CLACSO.
- Levy, M. & Osorio, O. (2013). Las prácticas y residencias como instancias de aprendizaje. ¿Qué y de quiénes esperan aprender los/as estudiantes del Profesorado de Educación Primaria? // *Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Ponencia presentada en el congreso realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CMFD/CMFD2012/paper/viewFile/1364/388>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). Resolución 108/2020 (N° 108/20 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional / 1a ed.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pasel, S. (1999). *Aula-taller*. Aique Grupo Editor.
- Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y Desarrollo curricular*. Narcea.

# Nuevos territorios y encuentros pedagógicos

Conceptos y experiencias para recrear la formación docente en Geografía

*Raquel Gurevich y Andrea Ajón*

## 1. La dimensión espacial y los contextos de enseñanza

A poco de transitar el siglo XXI, una pandemia global ha profundizado —en múltiples sentidos y dimensiones— el conjunto de esferas económicas, políticas, tecnológicas y culturales de la vida social contemporánea. Se abren preguntas y desafíos de todo tipo. En este marco, la tarea educativa y en especial la dedicada a la formación docente de disciplinas vinculadas con las ciencias sociales, como es nuestro caso, la geografía, se ha visto conmovida por coordenadas de profunda transformación y desconcierto. Y como docentes, nos hemos visto interpeladas de modo directo, en cuestiones disciplinares, didácticas, políticas y afectivas. Cómo no teorizar y analizar, entonces, acerca de la enseñanza de temas tan propios de nuestra disciplina, tales como los desplazamientos cotidianos, las fronteras, las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, los diferentes espacios urbanos y rurales, el

transporte y las comunicaciones, la dinámica en los hogares, la vida en los barrios.

La perspectiva de la formación docente en Geografía que sostenemos desde la Cátedra Didáctica Especial de la Geografía y Prácticas de la enseñanza recupera la noción de “compresión espacio-temporal”, en términos de Harvey (2012), para aludir a cambios de tal magnitud en las cualidades del espacio y el tiempo, que obligan a modificar nuestra visión del mundo. Como formadoras de docentes de Geografía, focalizamos nuestra mirada en la construcción dinámica de la espacialidad social, proceso que durante la pandemia quedó expuesto y visible, de modo explícito, a los ojos del mundo. El territorio junto con sus asimetrías y desigualdades se configuró como tópico de nuevas representaciones y experiencias vividas por los sujetos, dando lugar a reflexiones amplias sobre las políticas públicas, el papel del Estado y la ciudadanía, así también como sobre la construcción de subjetividades propias de las condiciones imperantes.

Los planteamientos sobre la geografía social y el espacio históricamente construido se hicieron empíricamente constatables en este tiempo. Hace más de diez años trabajamos en la cátedra desde una perspectiva de la enseñanza de la geografía que retoma las nociones de Santos (2000) al plantear el conjunto de las prácticas sociales, configurando una geografía de acciones desplegadas en un acontecer simultáneo y global. Así, concebimos lo global modelando lo local y lo cotidiano, no como atributos dados y restringidos a su entorno, sino permanentemente atravesados por vectores extra locales, ya sean globales o nacionales. Sabemos también que son las condiciones demográficas, productivas, tecnológicas y culturales de un lugar las que resisten, albergan, complementan o rechazan las condiciones más generales. De allí que pueda concebirse lo local como una escala relacional y

contextual y, de ese modo, es tratada la cuestión de la escala en la cátedra.

El mapa de la difusión espacial del virus y la expansión por oleadas de la enfermedad es una muestra de ello. Por su parte, las cuestiones ambientales vinculadas con la destrucción de ecosistemas y la artificialización de las condiciones naturales impactan en cada punto del globo, independientemente de la localización donde se produzca el desmonte o los monocultivos. Se torna importante considerar estas relaciones escalares, dado que los sistemas agroindustriales de carácter extractivo y masivo propician la generación y expansión de los virus que pasan de animales a humanos.

Teniendo en cuenta estas premisas contextuales, durante la cursada 2020 hemos apelado con énfasis a la noción de interjuego de escalas, devenida una herramienta conceptual y didáctica privilegiada, desde el punto de vista de los propósitos de la enseñanza vinculados con los contenidos geográficos a tratar. Este principio organizador de las geografías contemporáneas resulta indispensable para capturar las tendencias y especificidades del momento histórico presente. A través de temas tales como la distribución global de vacunas y material sanitario, los flujos globales de transporte y circulación, las plataformas electrónicas de negocios y comunicación, los circuitos de producción de alimentos, entre otros, es posible ingresar la complejidad y la multicausalidad en las aulas de geografía —procesamientos pedagógicos mediante—, según los grupos de edad y especificidades de las comunidades de aprendizaje. Estos temas, como tantos otros, nos hablan de la coexistencia de interrelaciones e interacciones entre todas las escalas, desde los niveles más locales a los más globales. En consistencia con la definición de Massey, de concebir al “espacio como producto de interrelaciones, desde lo inmenso de lo global, hasta lo ínfimo de la intimidad” (Massey, 2005).

El escenario global, con particularidades locales, nos deja en las puertas de otro ordenamiento de las vidas cotidianas. Como en el plano educativo la pandemia ha trastocado pautas institucionales y culturales muy arraigadas en nuestras sociedades, se aproxima un tiempo de recrear el oficio pedagógico, repensar la selección de contenidos, encontrar nuevas formas de aprender y enseñar. Nos atrevemos a afirmar que, en el caso de la enseñanza de la geografía, esta situación coyuntural y excepcional puede contribuir a una etapa de revitalización de la disciplina, de una mayor visibilidad y jerarquización de sus temáticas, así como de fortalecimiento en los procesos de producción y uso de nuevos recursos, materiales y tecnologías que enriquezcan y diversifiquen las propuestas de enseñanza.

## **2. Nuevos “qué” y “cómo” enseñar: revisar el enfoque disciplinar y pedagógico**

En la singularidad de este tiempo atravesado por la pandemia, la focalización en las derivas territoriales, ambientales, productivas y culturales, han interpelado la formación docente. En particular en lo que atañe a la enseñanza de la geografía, en el sentido de poner en primer plano los conceptos clave de la disciplina y la significatividad de entender la espacialidad social desde el interjuego de escalas, la contextualización y la historicidad de las relaciones sociales.

El enfoque social e histórico que sostenemos en la cátedra —compartido con las asignaturas del profesorado— permitió profundizar en este tiempo la posición interpretativa que concibe al espacio en directa relación con las transformaciones de la vida social, diferenciándose de aquellas visiones que lo entienden como un mero escenario inerte, receptáculo o soporte “donde las cosas están”. La selección y organización

de los contenidos a enseñar se inscribe, como lo venimos haciendo en las sucesivas cohortes de estudiantes, en una perspectiva que entiende la relación espacio y sociedad como una coproducción mutua: el espacio como construcción y producto social, y al mismo tiempo, productor y condicionante de los procesos sociales (Ajón, A. y R. Gurevich, 2011).

Encaramos la formación docente con la idea de ofrecer marcos explicativos en clave social y crítica, que favorezcan las lecturas del territorio como espacio de disputas, de tramas de relaciones que se expresan en una materialidad y en las representaciones subjetivas del lugar. Así, la apertura a trabajar temas y problemas de la contemporaneidad de relevancia social desmarca al profesor/a de geografía de la mera descripción, los inventarios, la cristalización de contenidos descontextualizados o información puramente fáctica. Por el contrario, se trata de auspiciar una geografía que enseñe a pensar los problemas de nuestro tiempo y jerarquice aquellas dinámicas, procesos, acciones, tensiones, valoraciones, representaciones sociales, que traman la territorialidad. Es este contexto —caracterizado principalmente por la pandemia iniciada en el 2020— el que coloca en escena, de la manera más visible e inmediata, las desigualdades sociales, educativas, económicas, territoriales con un impacto insoslayable en las situaciones específicas de enseñanza. En el sentido de que la interrupción de la vida cotidiana habilitó preguntas para intentar comprender y pensar sobre “esto que sucede”. Los conceptos y explicaciones que estructuraron los contenidos de las clases de geografía antes de la pandemia —por ejemplo, globalización, urbanización, ruralidad, actividades productivas regionales, relaciones centro-periferia, calidad de vida— cobran nuevos sentidos a partir de los cambios vertiginosos operados desde el inicio de la pandemia y que hoy continúan. Queremos destacar la potencialidad pedagógica de la interrogación sobre el signi-

ficado y el alcance de esos conceptos y marcos explicativos. Cuán suficientes son para dar cuenta del mundo de hoy, o cuánto mejor son comprendidos a la luz de este tiempo, o bien, cuáles son las vacancias que se reconocen para llegar a entender y pensar respuestas válidas y pertinentes. Es por esto, que la formación docente se enfrenta con el desafío de dar lugar a objetos de enseñanza en clave del presente y generar abordajes creativos a partir de la irrupción de la incorporación de herramientas tecnológicas para resolver en la inmediatez la no presencialidad.

Desde el punto de vista metodológico y didáctico, la virtualidad o no presencialidad en las aulas generó gran incertidumbre, cuestionamientos, dilemas relativos a pensar en qué consiste dar clase en la virtualidad, ¿es posible formar futuros profesores a través de las pantallas?, ¿cómo enseñar a enseñar sin asistir a las escuelas, sin poder concretar observaciones de clase, sin interactuar con los y las estudiantes en el espacio físico de un aula?, ¿cómo plantear actividades para los practicantes, y esto a su vez para sus alumnos/as? Se hizo necesario repensar las clases, devenidas encuentros pedagógicos, en otras organizaciones de tiempo y lugar, con otros recursos y otras materialidades. Como equipo docente, la brújula que orientó nuestra tarea fue sostener los aprendizajes, consolidar los grupos de estudiantes semana a semana, repensar los formatos de evaluación, posibilitar la realización de las prácticas docentes acorde al contexto histórico y geográfico de referencia. Y encontramos en los enfoques de la geografía y la pedagogía críticas un conjunto de apoyos y andamiajes conceptuales y políticos, que nos alentaron en la decisión de “seguir enseñando y seguir aprendiendo” en las circunstancias del momento histórico que atravesamos.

### 3. Una apuesta por la continuidad pedagógica

Desde la materia Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza en Geografía, se decidió sostener la residencia docente durante la cursada virtual de los años 2020-2021, con la firme convicción de que la enseñanza no está anulada por la supresión de la presencialidad. Entonces, se partió de la idea de considerar que la adversidad del contexto propiciaba oportunidades. En el caso de las prácticas docentes, oportunidades para resolver la selección de contenidos relevantes, diseñar actividades ancladas en la genuina necesidad de despertar el interés de los y las estudiantes por conocer y aprender. Dado que el tiempo escolar se transformó en otro tiempo, los esquemas rígidos de organización de la enseñanza —horas cátedra, horarios de clase por asignatura— pasaron a ser modalidades flexibles de encuentros virtuales; además, el ordenamiento clásico de una secuencia de clases y sus respectivas actividades para una duración fija de determinados minutos semanales, generó repensar la unidad de tiempo para poner el foco en la potencia del encuentro pedagógico. Es decir, desaparecida la escena escolar tradicional, tal como la conocimos antes de la pandemia, se instaló un problema didáctico a resolver sobre el cual la materia Didáctica Especial no podía quedar ajena.

Acordamos con quienes entienden que la escuela presencial no se suple con plataformas virtuales, ya que la riqueza del encuentro pedagógico en las aulas físicas es irreductible e irremplazable. No obstante, sostenemos que, en un contexto de emergencia inédito y excepcional, el encuentro pedagógico es posible de adecuar y transformar, a fin de propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje. Otra temporalidad y otra espacialidad no significaba perder riqueza ni empobrecer la propuesta de trabajo. Cabe señalar que la totalidad de los estudiantes contaba con los requerimientos tecnológicos

adecuados para llevar a cabo la cursada. El par presencialidad-virtualidad excede el ejercicio de la comparación —por su parte inevitable—, ya que se trata de dos lógicas diferentes. En el marco de la excepcionalidad, los y las docentes llevan a cabo reelaboraciones, ajustes, revisiones de las clases y salen al ruedo para acercar saberes, lenguajes y modos de conocer el mundo que resulten interesantes y sugerentes. La insistencia en comparar ambas modalidades en un punto nubla la discusión, porque se intenta equiparar la modalidad virtual a la enseñanza presencial, por ejemplo, en cantidad de contenidos y metodologías. De este modo, ante la imposibilidad de “dar temas” de manera idéntica a como acontece en la presencialidad, la modalidad virtual perdería potencia y singularidad, al mismo tiempo que un sentido de oportunidad para experimentar nuevas prácticas docentes.

Partimos de la convicción que sostener la cursada de una materia tan sensible y propia del campo de la enseñanza, como es Didáctica Especial, abre la posibilidad de renovar las preguntas clásicas “para qué”, “qué” y “cómo enseñar”. No a nivel declarativo, sino en un orden práctico, materializado en acciones concretas y consecuentes. En efecto, las prácticas y la residencia resultaron una vivencia inédita como lo fue la vida cotidiana a lo largo de la pandemia. Las trayectorias formativas personales de los futuros profesores, el deseo por terminar la etapa de estudiantes e insertarse en el mundo laboral, así como el desafío de experimentar la novedad de enseñar en la virtualidad, han sido algunos de los motivos valorados para sostener el espacio de la práctica. Pero fundamentalmente, como dijimos, resolver un problema didáctico inédito que desestabiliza las rutinas adquiridas y quiebra la gramática escolar por causas externas a la escuela.

Atendiendo que las prácticas docentes son siempre situadas, acordamos en acompañar la continuidad pedagógica en la excepcionalidad del contexto. Si bien en el intercambio

con los estudiantes se plantearon dudas sobre las limitaciones y pérdidas que implicaba practicar y recibirse en la virtualidad, surgió el deseo de pensar la experiencia como oportunidad, entendiendo que son las perspectivas disciplinar y didáctica las que motorizan la elaboración de propuestas de enseñanza creativas y significativas. Como señala Dussel (2020) las prácticas de enseñanza se han producido y continúan haciéndolo en un determinado “contexto socio-técnico”. La particularidad de este tiempo presente es la irrupción de tecnologías basadas en herramientas digitales a las que se tuvo que acudir de modo intempestivo, urgente y, a la vez, necesario para resolver la escena educativa en la emergencia. Si bien las Tics han estado a disposición antes de la pandemia, ha sido de manera desigual, fragmentada, en función de la disponibilidad y acceso tecnológico. Son estas tecnologías de dominancia digital las que se han difundido, valorado y apropiado con variedad de matices y alcances, en el marco de la no presencialidad.

Es por esto, que “la clase” se transformó en un contenido puesto en discusión y objeto de reflexión. Al asumir el trabajo pedagógico de la formación docente en el entorno socio-técnico actual, se plantearon estrategias apoyadas en el uso del campus virtual de la facultad, en los mensajes por mails y chats vía teléfono celular. Se desdobló la asistencia presencial clásica en dos formas diferentes: por un lado, la participación a través de foros del campus en los que la escritura personal cobra un claro valor y, por otro, en los encuentros regulares por zoom coincidentes con el día tradicional de clases de la materia. Aquí nos detenemos en la espacialidad propia de la tarea educativa, pues el cierre de los edificios escolares y los de educación superior dio vuelta por completo las escenas de enseñanza en ambos niveles, generando una enorme incertidumbre. Situación amplificada en nuestra materia, debido a la realización de las prácticas docentes en

instituciones de nivel secundario y superior no universitario, además de las propias clases virtuales del taller semanal. La dimensión emocional que es propia de la residencia docente se vio muy conmovida, al superponerse el espacio privado del hogar y el espacio del aula, trasponiendo fronteras entre los ámbitos de estudio, de trabajo y la vida doméstica, mezclando roles en el que quedaron mutuamente implicados estudiantes, docentes, familias. Situación caracterizada como “sincrónica y simultánea en lo espacial que se concreta en la escala personal en una infinidad de situaciones únicas y desiguales” (Gutiérrez, 2020).

Las pantallas, los chats, los links, los mails oficiaron de vasos comunicantes entre el conjunto de espacios en interacción para concretar el encuentro pedagógico. Nuevos movimientos y regulaciones del tiempo y de los cuerpos tuvieron lugar. Aquello que hace a la identidad de la profesión de enseñar, como poner la voz y el cuerpo, interactuar de manera presencial con otros, crear vínculos, se vio interrumpido. Asimismo, la circulación por el aula, la escritura en el pizarrón, el uso de materiales de trabajo in situ, que forman parte de la práctica docente conocida, se convirtieron en rutinas ausentes. Entonces, nuevamente, la respuesta ha sido y es propiciar nuevos vínculos pedagógicos, en los que la voz sigue presente en una disposición corporal distinta, acotada a una silla frente a la pantalla. A su vez, las consignas de trabajo demandaban ser interesantes y motivadoras para lograr que cada alumna/o que participara de un zoom o leyera una tarea subida al campus, sintiera curiosidad, deseos de aprender, de interrogar y de acceder a nuevos saberes e información. En ese sentido, el gesto de siempre aprender, de abandonar lugares conocidos y afrontar lo nuevo, protagonizó la cursada virtual.

## 4. Prácticas de la enseñanza: una experiencia en la virtualidad

Repensar las prácticas de enseñanza desde lo inédito del contexto de actuación, llevó a proponer estrategias de adecuación y experimentación. En el marco de la cátedra, los y las estudiantes trabajaron en parejas pedagógicas en la planificación de la unidad didáctica, es decir, en la selección, secuenciación de contenidos y actividades para su posterior implementación. Esta modalidad de trabajo no había sido ensayada previamente, lo que permitió valorar la riqueza del trabajo colaborativo, la solidaridad en la búsqueda de recursos, el acompañamiento en los avances y reajustes. Dadas las inquietudes e inseguridades producto de la incertidumbre general, la oportunidad de pensar, planificar, elegir, diseñar de a dos, resultó sumamente estimulante.

Se identificaron tres grupos de residentes, según tuvieran o no experiencia docente. A quienes ya ejercían como profesores, se les propuso implementar la unidad didáctica en sus propios cursos; para quienes no, algunos compartieron la práctica docente a través de un compañero/a que tuviera curso a cargo y pudiera implementar la propuesta elaborada por ambos. En el caso de parejas pedagógicas sin experiencia docente, se implementó la propuesta en instituciones educativas, acompañados/as en el aula virtual sincrónica por profesores de nivel secundario y superior. En este último caso, los residentes mantuvieron contacto con el profesor/a del curso para recabar información del grupo, organizar el espacio de encuentro en el aula virtual por zoom, también conversar e intercambiar sobre la modalidad de los encuentros. Cabe señalar que se consiguió realizar un conjunto de observaciones de clase, a través de plataformas virtuales, con el consentimiento de las autoridades de las instituciones sede de las prácticas. Y si bien esta situación no reemplaza

la observación presencial, en el taller semanal de la materia se dedicó un tiempo especial a los relatos de las escenas de clase acontecidas con los/las estudiantes del nivel secundario y superior, con el propósito de reponer del modo más auténtico posible los diálogos, las preguntas, las vivencias entre alumnos/as y docentes, así como las resoluciones que fueron encontrando a los desafíos cotidianos impuestos por la virtualidad.

En el proceso de diseño de la unidad didáctica, los /as practicantes planificaron cinco clases virtuales y una propuesta específica de evaluación, combinando instancias sincrónicas y asincrónicas. Esta estrategia de enseñanza, basada en un conjunto de actividades a través del uso del classroom y/o aulas virtuales institucionales, representó un campo de experimentación interesante, en la medida que el tiempo escolar se presentó con una duración más corta respecto de la hora cátedra tradicional, lo que obligó a ponderar consignas acotadas, potentes, posibles; por otra parte, las actividades asincrónicas se sostenían en recursos y fuentes de información apropiadas para la lectura comprensiva y la relación entre conceptos. Por ejemplo, algunos de los temas de las unidades didácticas giraron en torno a las transformaciones de los espacios urbanos a escala mundial; los modelos agroextractivos en América Latina; los mercados de trabajo, desde una perspectiva de género en Argentina, entre otros.

Por su parte, en los casos donde no hubo oportunidad de trabajo sincrónico, la selección y uso de los recursos se tornó central al verse reducido el lugar de la voz del profesor como transmisor de saberes y conceptos en momentos explicativos propios de un trabajo presencial o virtual sincrónico. Es decir, se trató de atender las nuevas circunstancias en las que la voz del profesor/a en un aula física debía reponerse en gran parte con las consignas de trabajo escritas. Además, el contexto inédito motivó a pensar estrategias didácticas que

tuvieran en cuenta tanto la posibilidad de la no participación de los/las estudiantes a través del zoom (por ejemplo, falta de conectividad, cámaras apagadas, presencias intermitentes) como la participación que acontece de modo singular en las pantallas (oralidad con pedido de la palabra, escritura en los chats, remisión a links, presentaciones compartidas).

Así, la elaboración de actividades contempló la inclusión de recursos visuales, audiovisuales, geoportales interactivos, mapas dinámicos, imágenes satelitales, audios, herramientas como el padlet, también recursos que permitieron la producción de mapas temáticos, creación de videos cortos utilizando la aplicación Tik Tok, producción escrita de letras de canciones, entre otros. No significa que anteriormente no estuvieran presentes los recursos visuales y audiovisuales, sino que en el contexto de la virtualidad dichos recursos se potenciaron, se incluyeron de modo más prevaleciente, contemplando su trabajo en el ámbito doméstico y/o su ejecución durante los encuentros sincrónicos.

En el espacio del taller de la materia se destinó un tiempo especial, atento y cuidadoso a la selección y análisis crítico de los recursos, a fin de ponerlos en diálogo con los conceptos e ideas a desplegar en cada encuentro pedagógico. En ese sentido, otro aspecto a considerar, ha sido el acompañamiento a los y las estudiantes en el diseño de actividades tendientes a la búsqueda selectiva de información o la puesta en relación de información previamente seleccionada. La lectura de imágenes, del mismo modo, se encuadró en un contexto de sentido en el que la imagen se pone a disposición de la interrogación, la contextualización, la captura de una idea, la movilización de saberes previos, la puesta en relación de la información con otro tipo de fuentes iconográficas y escritas.

Por su parte, la modalidad de taller en la virtualidad se gestionó en encuentros sincrónicos semanales de igual duración que en la presencialidad. En cada encuentro sincrónico

los participantes podían compartir pantalla para trabajar sobre sus producciones, realizar ajustes, corroborar la validez de información a partir de la posibilidad de consultar instantáneamente en la web, visualizar material audiovisual, registros estadísticos, entrar a los portales interactivos, de modo de testear su viabilidad y evaluar la potencialidad pedagógica para su posterior uso en las clases virtuales con sus respectivos grupos de alumnos/as.

Al respecto nos interesa rescatar la conceptualización de Soletic (2014) sobre tres usos potentes y complementarios de las tecnologías que permiten abrir una puerta de entrada interesante en el trabajo del taller y replicado en la escuela. Los usos que aumentan, son aquellos que permiten acceder a una variedad inmensa de información a través de la web, ampliando la mirada sobre un tema, por ejemplo, información escrita, visual, cartográfica, estadística. Consideramos que en el contexto pedagógico —a diferencia de otros contextos sociales— se requiere de la guía docente y criterios de selección específicos según los propósitos de la enseñanza. Soletic sostiene que el uso que aumenta puede impactar en los aprendizajes a través de la presentación de información multimedial, hipertextual e interactiva, posibilitando la curiosidad, el interés, la interrogación. Los usos que enriquecen, se destacan por la posibilidad de acceder a herramientas en las que los estudiantes participan activamente a través de producciones creativas; en el caso de las propuestas de enseñanza de los practicantes, cabe destacar el uso de google maps para diseñar un mapa, el uso del tik tok para trabajar la multiperspectividad de los actores en un estudio de caso. En tercer lugar, distingue los usos que transforman, aquellos que despliegan prácticas de vinculación con otros actores sociales por fuera de la escuela, de la comunidad, o proyectos que apuntan a transferir experiencias más allá del aula y que involucra a los y las estudiantes en acciones concretas.

El contexto de la pandemia motorizó compulsivamente el uso de las tecnologías en las propuestas de enseñanza y la avidez por explorar diferentes herramientas en diversos sitios de la web —sin mucho margen al principio— por ponderar su pertinencia en una primera búsqueda intuitiva. Conforme transcurrió el tiempo de los años lectivos 2020 y 2021, se hicieron presentes los dos primeros usos de las tecnologías antes mencionados. Al mismo tiempo, constatamos que la irrupción de las tecnologías en la enseñanza de manera general y sistemática, requirió de un aprestamiento gradual, de la disposición colectiva y del gesto constructivo de aprender permanentemente por parte de quienes participamos de la experiencia.

## **5. Hacia nuevas aperturas pedagógicas**

¿Qué oportunidades se presentan para la enseñanza de la geografía a partir de este nuevo contexto? ¿Se verá favorecido el trabajo con conceptos e imágenes que capten los territorios y ambientes del mundo contemporáneo? ¿Se abre una nueva etapa en la enseñanza, en la concepción de escuela, de clase, de asistencia obligatoria, de evaluación? ¿Qué diferencias pedagógico-didácticas tendrán lugar en los distintos niveles de enseñanza? ¿Qué de las nuevas prácticas se conservará y qué se abandonará ni bien se retome la presencialidad? Es indudable que la experiencia pedagógica en la virtualidad representó un gran desafío, tanto para docentes como para estudiantes, en el que se impuso la tarea de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contextos institucionales, el cotidiano escolar. En términos de “revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella, encontrar atajos, ya no como dueño de la mirada, sino acomodando la mirada a aquello que se ofrece a ser mirado, a aquello que

se desea volver a mirar” (Nicastro, 2006). En nuestro caso, en la educación universitaria de profesores y profesoras de geografía, además de las reorientaciones pedagógicas ya comentadas antes, también permitió el acceso a las cohortes 2020 y 2021 de contenidos educativos a distancia, por primera vez concebidos como objetos de enseñanza en el trayecto formativo para los futuros docentes. Esta diferencia disciplinar y pedagógica se convirtió en una posibilidad de nuevas reflexiones, preguntas y decisiones para estructurar la propuesta de formación docente. Afianzando cuestiones disciplinares y didácticas que resultaron sólidos pilares donde apoyarnos en el contexto incierto y difícil de la pandemia, y también modificando y mejorando otras, para enriquecer el trabajo de enseñar geografía en el profesorado de la universidad pública.

Una de las derivas de las nuevas experiencias y desafíos pedagógicos, apuntó al corazón del contenido y las actividades que auspician aprendizajes potentes en la virtualidad sincrónica y asincrónica. En especial, en las prácticas de la Residencia esto significó hilar más fino en la selección de contenidos posibles de ser abordados con las limitaciones del tiempo escolar y el dispar acceso a herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes del nivel secundario. Del mismo modo, la mediación de la enseñanza a través de propuestas de trabajo escritas, requirieron la lectura una y otra vez de las consignas, la revisión de la unidad de sentido del conjunto de cada clase y de los recursos; a sabiendas que es el texto escrito del docente el que cobra centralidad, sin la certeza que pueda ser conversado en la oralidad de un zoom. De ahí que las clases planificadas tuvieran la motivación de ser pensadas y diseñadas con la clara intención de aprovechar al máximo el conocimiento de conceptos claves para comprender diversas problemáticas territoriales y ambientales. ¿Cómo evaluar si estas propuestas han logrado generar aprendizajes fecundos,

modificado puntos de vista, interpelado a los/las jóvenes estudiantes? A diferencia de lo que suele suceder en la presencialidad, donde la oralidad marca la dinámica y el juego de la clase, en la virtualidad es precisamente la escritura de los/las estudiantes la estrategia que arroja aproximaciones sobre los alcances y logros. En este sentido, la residencia de los practicantes estuvo fuertemente apoyada en la lectura de variadas producciones escolares, en la escritura de las devoluciones cualitativas y en la posibilidad de retomar estas devoluciones en momentos de espacio sincrónico o bien en el intercambio por mail o diversas plataformas.

Sin duda, la experiencia inédita de educar en pandemia y formar profesores en la etapa de residencia requirió un enorme esfuerzo de acomodamientos mutuos e invención de un camino singular. Y más allá de las propias dificultades y la incertidumbre, el gesto permanente apuntó a ofrecer situaciones de enseñanza por las que valiera la pena pasar y dejar huella. No en un sentido ambicioso o de grandeza, sino en pequeñas dosis de motivación, de apertura a la curiosidad, de exploración de diferentes modos de conocer las principales problemáticas de los diversos territorios y ambientes del mundo.

Partiendo de la idea de que el deseo de aprender de cada sujeto es irreductible, la propuesta pedagógica de la cátedra apostó una vez más al reto profesional de ofrecer un trayecto de formación que resultara convocante, potente, contextualizado, trabajado en diálogo con los saberes actualizados de la disciplina y en clave contemporánea.

## Bibliografía

- Ajón, A. y R. Gurevich. (2011). "Diálogos entre Geografía y Pedagogía". En: *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 46. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- De Souza Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela geografia. Ensino e relevancia social*. C&Alfa. Comunicação. Goiania, GO.
- Dussel, I. (2020). Videoconferencia. La Formación Docente Hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes. Dirección de tecnología educativa, DGCE Provincia de Buenos Aires. <https://www.youtube.com/watch?v=UIPFzJ9qL0o>
- Fernández Caso, V. y Gurevich, R. (2017). "Geografías inclusivas: configuraciones pedagógicas y reflexiones críticas". En: de Oliveira Roque, V y Valadão, Roberto (Org). *Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica*. IGC. Imprenta Universitaria de UFMG.
- Gurevich, R. y A. Ajón. (2018). "Las prácticas docentes en el profesorado de Geografía: saberes y experiencias en transformación". En: Jara, Miguel, Graciela Funes, Fabiana Ertola y Cristina Nin (coord.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía, a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Serie Actas. Parte II. Universidad Nacional de Comahue. Facultad de Humanidades. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Gutiérrez, A. (2020). Exposición en el marco del Ciclo "Desafíos territoriales frente a la pandemia COVID-19", organizado por el Instituto de Geografía-UBA. <https://www.youtube.com/watch?v=mszBqgjQnZ8&list=PLsuhcaNxdhaTksORNxofR1VAq-vtKbzzq&index=8>
- Harvey, D. (2012). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En: Arfuch, L. (compilador). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Paidós.
- Maggio, M. (2020) *La escuela se reinventa: un devenir colectivo*. En: Eutopía Segunda temporada. Panorama Portal a la Educación. OEI. <https://panorama.oei.org.ar/eutopia-la-escuela-se-reinventa/>
- Meireiu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.

- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y Emoción*. Ariel.
- Soletic, A. Coord. (2014). *Ciencias Sociales y TIC. Orientaciones para la enseñanza. Conectar Igualdad*.
- Ziegler, S. (2020). "Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas". En: *Propuesta educativa* núm. 53, año 29, Junio 2020. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>



# Las relaciones pedagógicas en las prácticas docentes del profesorado de Ciencias de la Educación

Voces, diálogos y tramas en la virtualidad

*María Dolores Román, Cecilia Román, Adriana Tomic, Claudia Mendoza, Dinah Sumbre, María Eugenia Míguez y María Zivina Landin*

## Introducción

Asumir la tarea en la cátedra de Residencia del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en situación de pandemia por COVID-19 durante el año 2020, supuso dirigir nuestros pasos hacia nuevas formas de encarar el trabajo que nos colocaron en un borde, el borde de lo desconocido y de la incertidumbre. Desde hace muchos años, el aula virtual como espacio educativo ha sido un apoyo y complemento valioso de las clases en la facultad. A partir de la contingencia, lo desconocido e inédito era dar forma a un nuevo modo de concebir el espacio del aula y la organización de los tiempos de la tarea considerando la actividad sustantiva de la asignatura: las prácticas profesionales docentes y algunas específicas de asesoramiento pedagógico de los futuros profesores. Era pensar sobre la acción y pensarnos en la acción.

Dos actitudes nos guiaron. Una investigativa acerca de las modalidades posibles ante la necesidad de suspender la clase presencial histórica, conocida y reconocida, trabajada, querida, en pos de un aislamiento imperioso por razones sanitarias, y dar vuelo a las posibilidades de la virtualidad. Otra, de sostén de una vigía inexorable ante los imprevistos, esos elementos que nos desafían a no perder el equilibrio sabiendo de las casi nulas posibilidades que hay de controlarlos —por definición—, sí de convivir y jugar con ellos creativamente, pero sin quebrantar sus límites.

Todo por pensar. Situación inédita global, local y particular. Lo desconocido funcionó como aventón al descubrimiento, motor para poner a prueba el empeño en la búsqueda de sentidos, respeto de lxs sujetos, deseo en la toma de decisiones esperanzadoras y arriesgadas, pero siempre provisorias. Porque nuestra posición, la que nos completa y constituye en nuestro proyecto de enseñanza está dada por el universo compuesto por nuestrxs estudiantes, las instituciones cofomadoras<sup>1</sup> —sus autoridades, docentes y alumnxs—, nuestro equipo docente, la facultad como contexto continente y normativo de trabajo. Esta realidad, con su representación simbólica y su valor práctico, nutrió, aclaró y animó esas decisiones que serían tan firmes como favorables fueran sus consecuencias. Su revisión y mejora, sin solemnidad, una conducta profesional y ética constante.

Lo conocido y lo desconocido. Distancias y descubrimiento. ¿Cuánto debió ser una nueva y genuina mirada sobre los espacios y tiempos de enseñanza, relaciones y vínculos, en nuestro caso en el nivel superior? ¿Cuánto de lo sabido y probado fue cimiento para la situación inédita? ¿Qué previsiones innovadoras pudieron consolidarse solo a partir de la

---

1 Institución del nivel secundario o superior, asociada a la cátedra que recibe a los grupos de estudiantes durante el período de su práctica preprofesional, en CABA y Provincia de Buenos Aires.

consideración, del apoyo y del trabajo de nuestros interlocutores? ¿Qué “incondicionales” pudimos sostener y abonar en las prácticas profesionales siendo nuestro “mejor posible” sin atisbos de traición a los principios en los que nos afirmamos como cátedra? Muchos interrogantes más y debates intensos, siempre.

Compartimos en este capítulo el relato y análisis de algunas aristas importantes de las múltiples caras del diseño y desarrollo de nuestra propuesta de trabajo. En el contexto mencionado, un reto a la coordinación, implementación y acompañamiento de los procesos de prácticas preprofesionales del Profesorado de Ciencias de la Educación. Abordaremos:

1. Un punto de partida imprescindible, los contextos
2. Nueva arquitectura de los dispositivos de formación. Giros sobre lo conocido, pruebas y decisiones
3. La complejidad en el entramado de la función tutorial
4. El trabajo en equipo. Trabajo colaborativo en los distintos espacios de desarrollo de la tarea
5. Las actividades de formación y las herramientas tecnológicas en el diálogo remoto
6. Experiencias de encuentros y vínculos en la virtualidad
7. Nuestros estudiantes, la cátedra. Con lo que nos vamos quedando...

## 1. Un punto de partida imprescindible, los contextos

Todo en Residencia parte desde una perspectiva en relación con *lxs otrxs*. Otrxs protagonistas en la búsqueda de una compleja armonía de acción y producción. Imaginar los escenarios de trabajo trae, en primer lugar, un retrato de instituciones coformadoras que esperan a nuestrxs estudiantes para desarrollar sus prácticas preprofesionales; para ellxs, es su punto de llegada intermedio, el final, en general, es concluir su experiencia formativa en la asignatura para iniciar la gestión del título de Profesorx en Ciencias de la Educación.

Son muchos *otrxs significativos* inmersos en espacios diversos que juegan un papel imprescindible y esencial en el armado y ejecución de la *residencia profesional*. Interactúan en el desarrollo de las actividades que la anteceden y las posteriores que cerrarán el proceso. En este continuum confluyen sujetxs equipados por sus historias, marcadx por experiencias y contextos, en un pensado armazón que promete y, esperan, resulte.

Una rápida mirada sobre los contextos de aquel marzo de 2020 muestra el trazo que dio forma al desarrollo de nuestra materia:

1. *El contexto de la facultad*. Consolidar la normativa que amparaba las prácticas que íbamos a implementar llevó el tiempo necesario del análisis y los acuerdos. Allí estuvieron los equipos docentes consultados sobre la posibilidad de abordar los cursos en forma virtual, a la expectativa de orientaciones para afirmarse en un hacer colegiado y coherente. La buena disposición general de directivos y colegas no disipó el clima agitado que propiciaron, al principio, comunicaciones incompletas, a destiempo, alguna inevitable retracción... Fue visible la contención a partir

de diálogos puntuales ante la necesidad de compartir problemas o hacer consultas sobre situaciones inéditas, sumado —en nuestro caso— a una profusa matrícula.

2. *El contexto de cada estudiante.* Sujetxs que afrontaban la búsqueda de su título, de su profesorado, en un año de avatares e incertidumbres en masa. Por un lado, inquietudes desde la organización personal-familiar por el uso de los tiempos disponibles/necesarios, por la adecuación de los espacios físicos compartidos, la movilización de espacios personales (afectivo-emocionales), y por las responsabilidades vinculadas tanto con el cuidado de los niñxs como de los adultos mayores . Por el otro, más inquietudes por la simultánea reconversión de sus actividades en los espacios laborales y presiones. Este cuadro perturba, atenta contra el control del pensamiento y la acción ante tanta convulsión atorada, para decidir, responder a lo que se espera de cada rol y disfrutar de la experiencia de formación emprendida —ipretensión suprema en nuestra propuesta!—, como apuesta de máxima y como desafío vivo y poderoso en ese entorno.
3. *El contexto de las instituciones coformadoras.* Además de los factores personales de quienes se desempeñaban allí, descriptos ya para el contexto estudiantil e igual de válidos para este, abrumaba la “puesta en suspenso” de su dinámica habitual y en reconversión también hacia la virtualidad, con sus diferencias y particularidades según su orientación, volumen y características del alumnado y del personal... Sin embargo, emprendieron junto a Residencia la innovación y el descubrimiento de nuevas posibilidades

y formas de enseñar afrontando incertidumbres e imprevistos ante un devenir que se estudia mientras se aprende su funcionalidad. Un *ensayo y error* vital que exigía alerta, flexibilidad y conocimiento disponible. Y un deseo/disposición de experimentar la práctica con una sensación de fruición y riesgo en sí misma.

4. *El equipo docente de la cátedra*. Comienzo de cursada en un contexto de preguntas, diálogos sin fin, temas que se retoman como si no los hubiéramos abordado antes. Situación ni amnésica ni incompetente, sino bajo el efecto de un impulso constante de revisar lo pensado y dicho, de ajustar perspectivas y analizar desde otras. Reiterados tratamientos, circulares sobre sí, aún con el vivo deseo de cerrar temas y avanzar en la tarea; finalmente un cierre, con la promesa implícita de revisión y mejora. Probar, analizar, decidir y producir con nuestros interlocutores, discurrendo en el tiempo afirmé fundamentos, fortaleció las posturas, a la vez que logramos construir consensos en ese expandido contexto de trabajo de la cátedra. Hilos de los que tirar y seguir indagando, siempre.

## **2. Nueva arquitectura de los dispositivos de formación. Giros sobre lo conocido, pruebas y decisiones.**

Como dijimos no hace mucho, al recuperar hoy [...] “...el relato de las escenas y vivencias profesionales en aquellos primeros momentos en que teníamos que ‘poner el cuerpo’, invisible ahora, y ‘poner la mente creativa y dispuesta’ entre las compañeras del equipo de cátedra, ante el inusitado escenario que se presentaba por el ASPO al que nos sometió

la pandemia por el COVID-19” (Román M. D., 2020: 2), es que —pasado ya un año— tenemos más estable y probada una nueva arquitectura de los dispositivos de formación en Residencia. Esto ha dado lugar a procesos formativos nacidos de y en el encuentro en nuestra aula virtual amuchando esfuerzos e ideas. Estudiantes y equipo docente hemos logrado encontrar algunas buenas formas de proyectar y construir relaciones pedagógicas que, en su movimiento de escuchar y captar, expresar y construir sentidos, hacen circular y producir saberes, sintiendo aún que también queda algo o mucho por hacer y, ante respuestas nunca cerradas, la búsqueda se actualiza y renueva.

Organizar las prácticas iniciales siempre es momento sensible, con las ansiedades propias de lxs estudiantes en el transcurrir de las primeras clases plenarias; prácticas situadas en los dispositivos de Residencia y de Pasantía<sup>2</sup> en cada institución coformadora. La dinámica previa a todo trabajo en el territorio comienza con la organización, el cronograma de trabajo y el desarrollo del denominado “acto público”<sup>3</sup>, donde cada estudiante tendrá la posibilidad de acceder a una institución donde desempeñar el rol profesional en un nivel educativo.

---

2 En este trabajo nos centramos en las prácticas que involucran a las instituciones coformadoras, por lo que omitiremos describir y reflexionar sobre el dispositivo de Acreditación de saberes. Ameritará abordarlo en otro espacio.

3 Denominado así por semejanza a los que se hacen en el sistema educativo para la asignación de cargos.

<b>Residencia</b>	<b>Pasantía</b>	<b>Acreditación de saberes por experiencia profesional</b>
Rol docente	Rol de Asesorx Pedagógicx	Uno o ambos roles (R y AP) Análisis reflexivo de la propia experiencia profesional
Nivel secundario o superior (en un nivel durante un cuatrimestre)	Nivel secundario o superior (en un nivel durante un cuatrimestre)	Nivel secundario o superior (o ambos, uno en cada cuatrimestre)
Ámbito de la práctica: FFyL e Instituciones conformadoras	Ámbito de la práctica: FFyL e Instituciones conformadoras	Ámbito de la práctica: FFyL

Sin embargo, la irrupción de la pandemia dio lugar a un contexto bien diferente, insólito, incierto, lo que condujo inevitablemente a plantearnos interrogantes con focos diferenciados. En el andar de la cursada fuimos alegando razones para sostener los giros sobre lo conocido que implementábamos, andamiaje para construir confianza y algunas seguridades para avanzar.

Los interrogantes más espontáneos que nos interpellaron: ¿Cómo entender y definir las prácticas profesionales en este momento en que los esquemas probados se caían? ¿Qué requerimientos propios de las prácticas en terreno se mantendrían y cuáles cambiarían? ¿Qué desempeños —que tienen lugar en la presencialidad— se verían modificados al pensarlos, planificarlos y desarrollarlos en la virtualidad? ¿Qué nuevos sentidos cobrarían las relaciones pedagógicas que habitan las prácticas profesionales en la educación a distancia como única modalidad?

El contexto 2020 exigió reinventar las prácticas preprofesionales. Nuevos diseños y recursos, distintos modos de relacionarse, mediaciones diversas. Duro reto ante la convicción de que las prácticas en terreno presencial son irremplazables, el cara a cara es vital, es parte importante de la vida compartida y de implicaciones subjetivas que forman y transforman; inquieta pensarlas sustituidas por relaciones a la distancia en su totalidad. Pero, aun así, y también con convicción, reconocimos como la única manera de sostener la continuidad pedagógica, acometer con todas las posibilidades y herramientas que nos ofrecía la virtualidad, diseñando nuevas propuestas y utilizando recursos al tiempo que aprendíamos a emplearlos.

Movilizado el equipo entonces, y pensando en los escenarios posibles para las prácticas profesionales, recreamos nuestras prácticas docentes.<sup>4</sup>

Fue necesario en la virtualidad asegurarnos de poder superar, en términos de Ferry (1990), el nivel del hacer y del conocimiento técnico para pasar al nivel praxiológico. Significa, en este nivel de las relaciones entre teoría y práctica, tomar decisiones fundamentadas desde múltiples y articuladas miradas, construir posibles respuestas a las preguntas ¿por qué hacer? y ¿para qué hacer? El autor nos recuerda que esa sabiduría praxiológica nos exige abordar el acto educativo como un fenómeno complejo signado por la multidimensionalidad, la inmediatez y bastante de impredecibilidad.

Hasta aquí, siguiendo lo expresado, no habría grandes diferencias en cuanto a los requerimientos propios de las prác-

---

4 Prácticas docentes, el trabajo que los docentes desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Dentro de éstas asientan las prácticas de enseñanza, entendidas como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender" (Achilli, 1986: 7).

ticas en terreno presencial y los desempeños que propone la virtualidad. En ambos casos hay sujetos que enseñan, sujetos que aprenden y contenidos que median.

En la nueva arquitectura de los dispositivos de Residencia y Pasantía —y ya marcamos algunas diferencias— no fue posible conocer y observar la dinámica institucional y del aula de escuela secundaria o de profesorado “en directo”. Las entrevistas virtuales de nuestros estudiantes a informantes claves, docentes y autoridades especialmente, la visita a las páginas web institucionales y sus redes sociales, recorridos por los diseños curriculares y los programas de las asignaturas fueron componiendo el conocimiento previo necesario para imaginar su inclusión en esos ámbitos y proyectar sus prácticas. No era posible, tampoco, implementar el plan de trabajo en un mismo espacio y tiempo en los que aparecen los cuerpos, los gestos que acompañan a las palabras, también las tizas y los pizarrones. Las nuevas tecnologías (icada vez más nuevas!) ofrecieron gran número de recursos, aplicaciones, que pusieron en interacción pedagógica a lxs residentes y sus estudiantes, con un nivel de participación tímida en principio y alentadora sucesivamente. Un andar cauteloso que, en su propio andar, fue adquiriendo confianza.

Indefectiblemente los requerimientos cambian... Los desempeños esperados para las prácticas de enseñanza cambian en la relación remota. La puesta en marcha de los dispositivos, que bien se podría denominar “prácticas en pantuflas”, evidencia también una de las características del entorno virtual que puede ser vivido con la comodidad del cuerpo en un espacio privado, y en general en soledad, en el que acompañe un sentimiento de “falta de”, un extrañar ese “cruce en el pasillo, en la bedelía, en la sala de lxs profes...”.

La lógica del enseñar y aprender se modifica. Varía la manera de vincularse, y de construir empatía. La sincronía o asincronía de las clases posibilita un uso del tiempo personal

que requerirá acuerdos con lxs otrxs que habitan el espacio educativo y única manera de construir sentidos compartidos. De ahí, uno de los interrogantes que estuvieron y están presentes en nuestro quehacer cotidiano en ese contexto es ¿qué lugar tiene hoy el campo de la práctica docente para ofrecer a lxs estudiantes un camino de auténtica formación en la exclusiva virtualidad? Fuerte tensión entre deseo y realidad; deseo de compartir “un tiempo-espacio de”; realidad de “distancia impuesta ante el bien mayor del cuidado”.

Un dato a favor, gran parte de lxs destinatarios de nuestras propuestas de formación son Licenciadxs en Ciencias de la Educación, y muchxs ya insertos en el campo laboral específico. Conocen —y también muchxs han vivenciado— la actual realidad de los espacios educativos remotos.

Avanzamos, con idas y vueltas, como señalamos al comienzo, teniendo como premisa *al andar se hace camino...* Nos sentimos convocadas a repensar el formato de estas “prácticas en pantuflas” y aprovechar las oportunidades que brindan las TICs para el diseño de propuestas más ricas, que ofrezcan, en términos de Maggio (2012), una enseñanza poderosa y, nosotras agregamos, un aprendizaje auténtico entre lxs sujetos que habitamos espacios que ya no son ni serán los mismos.

Se trata de constituirnos —a partir de nuestros discursos, hipótesis y acciones— en docentes transformativos para responder a una realidad que ya nos ha transformado.

### **3. La complejidad en el entramado de la función tutorial**

La tutoría es una estrategia central de formación que consiste en el acompañamiento de lxs estudiantes en su trayecto formativo por los distintos dispositivos. Mediante intervenciones generadas a partir del diálogo, la escucha atenta y la

reflexión crítica se procura un vínculo de confianza mutua que posibilite, a quien se forma, una mayor comprensión de sus acciones y discursos para tomar decisiones sobre la enseñanza, como práctica cultural y política.

Desde el comienzo del aislamiento, cuando el trabajo de tutoría solo era posible en escenarios virtuales, las relaciones pedagógicas como motor de la tarea nos interpelaron. ¿Se lograría afianzar la cohesión grupal, la empatía y el trabajo colaborativo en los pequeños grupos? ¿Qué nuevos sentidos transformarían la relación teoría-práctica, en contextos de trabajo remoto? O ¿Qué herramientas digitales fortalecerían nuestra tarea como tutoras? Se sumaba complejidad en un proceso multidimensional y siempre cambiante.

Como encuadre para la función tutorial destacamos, con Anoll, A. y otras (2011), tres funciones centrales que, con adecuaciones al contexto, pudimos mantener con pasos cada vez más firmes y estables:

*Función formadora.* La tutoría explicita los marcos epistemológicos y didácticos desde donde se interroga para “desnaturalizar” lo evidente e interpela los saberes. Mediante la pregunta —herramienta principal para abrir el diálogo—, inaugura espacios para debatir, cuestionar, argumentar y volver sobre la práctica docente como objeto de indagación, tarea que exige un posicionamiento responsable sobre discursos y decisiones para encuadrar las futuras intervenciones pedagógicas.

En las actividades asincrónicas del campus virtual, las tutoras coordinaron foros, facilitaron y animaron la participación en búsqueda de una cohesión grupal que redundara en producciones compartidas y plurales. Plataformas como *Meet* y *Zoom*, en tiempo sincrónico, fueron espacios de intercambios y expresiones libres donde poner en juego las diferencias interpretativas y los argumentos para sostener sugerencias. Las plataformas y herramientas digitales no

favorecen por sí solas la construcción del conocimiento; importa analizar lo que allí sucede y les sucede, en la continuidad de los encuentros, en los “tiempos de la práctica”, en sus conversaciones, experiencias y problemas. Desde la puesta en tensión de los distintos saberes, cada integrante del grupo pudo interpelar la propia subjetividad en ese espacio de construcción de “lo común”.

Los siguientes comentarios de dos estudiantes ilustran la experiencia:

Algo que descubrí y que no había notado antes fue mi capacidad para defender mi posición a la hora de tomar decisiones respecto de las actividades, cierto grado de creatividad para seleccionar recursos que permitieran presentar y trabajar los contenidos de una forma menos ortodoxa y más dinámica, divertida y original. Algo que vivencié con dificultad fue el hecho de volverme autoexigente en el diseño de las clases. Desear que todo esté perfecto, (aunque luego no se vea reflejado en cada devolución de la tutora), creo que dejó al descubierto mis inseguridades respecto del proceso formativo.

Los espacios sincrónicos fueron sumamente enriquecedores para “vernos las caras” (literalmente) y saldar dudas que lo asincrónico tiende a profundizar. En este sentido, creo también que la cátedra ha pensado espacios, como el grupo de WhatsApp, la cadena de mails y el intercambio en el Campus, que facilitaron el recorrido didáctico.

*Función interpretante.* La tutoría habilita nuevos interrogantes sobre la práctica profesional. Desde una *presencia inquietan-*

*te* (Melich, 2003: 123), cada tutora, promueve el intercambio entre lxs actores, favorece una reflexión acompañada sobre lo que acontece y que tiene efectos sobre la práctica. En cada encuentro, a modo de inscripciones, se comparte la experiencia transitada y documentada en genuinas versiones. No es un proceso lineal, se enlazan voces y la reflexión entrama y desentrama los discursos. Se interpretan esos acontecimientos y se construye sentido en un nuevo relato. Davini (2015: 29) sostiene que en la práctica no solo se adquieren saberes y habilidades operativas para el hacer, sino que se desarrollan capacidades de intervención en contextos reales complejos, hoy en la virtualidad. Un estudiante comenta:

Los intercambios con compañerxs y colegas, las lecturas y devoluciones también fueron un punto muy importante. Sin duda, los grupos que se armaron fueron fundamentales para el proceso de reflexión individual y colectiva. La diversidad de recorridos, saberes y experiencias fueron nutriendo distintos enfoques de análisis.

*Función continente.* Para el grupo de tutoría, la tarea es lo que convoca. La confianza, la escucha y una *atención flotante*, en términos de Edelstein (2011: 154) es la red que contiene a los actores en su apropiación de la palabra. Nosotras agregamos, como actitud imprescindible, la *suspensión del juicio*, juicio que muchas veces inhibe o contamina esa confianza que está en la base de un funcionar arriesgado y libre. La empatía entre lxs actorxs posibilita desentrañar los significados que otorga ese colectivo social en particular. Varios estudiantes refieren a la intervención tutorial en esta función:

El intercambio con la docente en los foros fue sumamente orientador para la producción del trabajo final.

Valoro mucho el acompañamiento de la tutora, fue un pilar fundamental durante todo el proceso de escritura y por supuesto durante toda la cursada.

Durante las tres semanas en mi desempeño como asesora pedagógica me sentí muy acompañada por mi tutora quien, a través de sus devoluciones hacia mis actividades, permitió darme cuenta cuáles eran las cosas que debía ajustar y modificar para que mi desempeño sea lo más completo posible. Es a través de su seguimiento, su ayuda y observaciones que pude avanzar en mi proceso de formación.

*Función de asesoramiento.* Entendemos el acto de asesoramiento como un montaje de escenas (Nicastro y Andreozzi, 2003). Cada estudiante emprende el trabajo analítico de desmontar las escenas y desplegar el pensamiento “desde adentro”. Acoplamiento de partes en movimiento, tal como se presentan, se ajustan y reajustan en el relato de los estudiantes y la escucha de la tutora. La virtualidad habilita el proceso, pero deja espacios grises en los que a veces es difícil captar signos que, silenciosos y mínimos pero significativos, pueden escapar a su registro. Hay que activar entonces, más y distintas estrategias que barran las situaciones en ese *campo dinámico*, en el recorte del *aquí* y *ahora* (Lewin y Bleger, tomado por Nicastro).<sup>5</sup> Las relaciones pedagógicas en el asesoramiento como encuentro, pone en circulación un conjunto de relatos, historias que incluyen lo sabido y conocido por uno y los aportes críticos de los otros; favorecen el análisis y

---

5 Lewin y Bleger, tomado por Nicastro, S. El *aquí* como delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica; el *ahora*, la inscripción en una temporalidad que desde el presente abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro.

producen un nuevo texto que integra los saberes propios de todxs, tutora y estudiantes. Una estudiante comenta:

Me gustaría destacar también que los encuentros por Meet fueron necesarios y útiles a la hora de elaborar los informes. En los mismos no solamente contamos con el acompañamiento de la tutora, sino que escuchar las voces y experiencias de otros compañeros también fue descubrir y re-conocer para el propio análisis y práctica.

#### **4. El trabajo en equipo. Colaboración y autoevaluación en proceso**

Entendemos el trabajo en equipo como la realización conjunta y participativa del diseño y puesta en marcha de nuestra propuesta de trabajo; así acordamos las tareas, las consignas, y debatimos sobre los procesos evaluando sus alcances.

Este modo de trabajar es constitutivo de la dinámica de la cátedra; las propuestas se nutren de las ideas y aportes de todas las integrantes y, si bien se distribuyen para abordarlas, son analizadas y consensuadas. El ciclo lectivo 2020 nos impidió encontrarnos cara a cara, pero no interrumpió esta manera de trabajo, tecnología mediante.

Las actividades en el campus fueron diseñadas, analizadas y revisadas por todo el equipo para posibilitar una correcta interpretación y cerciorar su potencial formativo. También fue tarea del equipo:

- La búsqueda y revisión de más o distintos materiales de lectura y recursos audiovisuales que favorecieran los procesos de análisis y reflexión sobre los objetos

de estudio.

- Dado el ritmo y modo de trabajar de los distintos grupos, cada tutora tuvo la oportunidad de imprimirle a las consignas —manteniendo el consenso en torno a las ideas fundamentales— alguna modificación, adecuación a su grupo o un interés a modo de “marca personal”, como expresión de singularidad.
- El seguimiento de las tareas realizadas por lxs estudiantes podía requerir la interconsulta de dudas o inquietudes. Se abría el espacio de reunión de equipo a fin de encontrar una decisión fundamentada para abordarla.
- La misma línea de trabajo colaborativo se propuso a lxs estudiantes en todos los dispositivos. Las actividades incluían consignas de desarrollo individual y grupal:
- Las consignas de desarrollo conjunto implicaron un activo diálogo, ahondar en las miradas propias produciendo mutuo enriquecimiento. Lxs estudiantes se interiorizaban de los aportes de todos —disponibles en el campus— lo que daba lugar a un proceso de reflexión cruzada; muchas veces quedaban cuestiones para seguir pensando y profundizarlas, más allá de la resolución de una tarea.
- En el caso de las actividades de resolución individual, los estudiantes se leían, a veces en parejas o en pequeños grupos para aportar las propias perspectivas, compartir sus interrogantes y sus hipótesis con la premisa de *tomar o dejar* lo recibido, pero, con el efecto

seguro de revisar, reflexionar y lograr, finalmente, afirmar la propia posición. Este modo de abordar la tarea implicó una dedicación intensa y, campus mediante, cada integrante podía leerlas a su tiempo y necesidad de mayor tranquilidad y concentración.

Todo este trabajo durante la primera etapa del año que preparó el camino para la organización y el desarrollo de los dispositivos de Residencia y Pasantía de la segunda etapa del año, no fue sencilla ni serena... En aquel contexto teñido de incertidumbre, lxs estudiantes con sus inquietudes, ansiedades y dudas, pocas posibilidades de respuestas inmediatas de nuestra parte, las certezas tambaleaban mientras que el tiempo y la pandemia avanzaban.

Preguntas y más preguntas... modalidades, instituciones coformadoras, tiempos, roles. El escenario dio lugar a la expresión de tensiones. Tensiones que probablemente ya habitaban en cada sujeto (¡vivir en pandemia!) y ser docente o estudiante en esa misma condición sumó y, además, las potenció. El espacio de formación estuvo abierto, recreó estrategias para despejar el camino para la acción. Como tutoras, seguir andando, intentar contener e incentivar al tiempo que nosotras mismas, como integrantes de la cátedra, necesitábamos refugiarnos en algunas certezas y compartir entre nosotras.

Fuera del contexto de pandemia, en la etapa de prácticas, cuando los estudiantes deben asumir los roles docente y de asesorx pedagógicx, se agregan componentes relevantes que imprimen a la tarea cierta rigurosidad y compromiso: los nuevos actores institucionales (docentes coformadores, estudiantes de las instituciones educativas de destino, personal directivo). El ritmo de la tarea se hace más intenso, situación que no depende únicamente de los requerimientos de la cátedra ni del desempeño individual de cada estudiante; el

trabajo en equipo cobra mayor relevancia y se amplían las responsabilidades en tiempos más estructurados. La actividad se torna más compleja, por fuera ya de la intimidad que supone la tarea en nuestra aula de la facultad. Durante la segunda mitad de 2020, se desplegaron las prácticas en terreno virtual, como ya expresamos. Siempre es fundamental la predisposición de las instituciones que nos reciben cada año, pero en tal contexto era imprescindible entablar vínculos cuidadosos con autoridades y docentes dispuestos a recibir, orientar y acompañar a nuestros residentes y pasantes habilitando el marco para una experiencia genuinamente formativa. La colaboración mutua se vislumbró en cada paso: primeros contactos e intercambios, aporte de información precisa y clara en cuanto a las tareas y modalidad de trabajo de cada docente, características de los grupos de estudiantes, precisiones y orientaciones sobre los contenidos de enseñanza. Cabe aclarar que los residentes no siempre elaboran propuestas didácticas con contenidos propios de la formación de grado de nuestra carrera,<sup>6</sup> por lo cual la orientación de los docentes coformadores es imprescindible para abordarlos, contar con un “ojo experto” y ganar en seguridad; en esta línea, entendemos su tarea “coformadora”, su perspectiva es sustancial por la vigilancia epistemológica y metodológica que desarrolla. Ya volveremos sobre este punto.

Desde hace unos años, el dispositivo de residencia se implementa en pareja pedagógica. Cada propuesta es pensada de a dos y luego es leída y re-visitada por sus compañerxs pasantes, quienes participan con una mirada que interroga, incentiva, sugiere e invita a volver a pensar, a la vez que acompaña y contiene. Una vez desarrollada cada clase, todos juntos (residentes, pasantes, tutora y a veces también el/la docente coformadorx) reflexionan acerca de lo acaecido,

---

6 Sí dentro del área humanística, temáticas asociadas a nuestras incumbencias.

momento en que además de la crítica pedagógica comparten sus sentimientos, liberan satisfacciones y tensiones. Este momento retroalimenta al grupo; tiene el fin de afianzar o recrear las propuestas de enseñanza y recorrer las escenas del aula, los desempeños de lxs residentes y sus estudiantes en un análisis de logros, dudas o de cuestiones que resultaron inconsistentes con lo imaginado y deseado, sin juicios evaluadores que atentan contra la confianza y la espontaneidad. Es un proceso sutil, en el que la versión final que se logre en esta tarea depende de la mutua apropiación del trabajo de cada unx, una “especial objetividad” nacida de la comunión/aproximación de las diversas subjetividades. La tutora habilita y facilita la palabra, y promueve la mutua escucha. Se fusionan sentimientos y saberes en una trama singular. Este análisis conjunto es fundamental, como entiende Souto (2011), la tarea reflexiva sobre la práctica, desde adentro, desde sus protagonistas y grupo, es en sí misma formativa. Se cumple el objetivo de deconstruir lo andado, ahondar en la experiencia y construir conocimiento de esa práctica.

La tutoría supone el cuidado del entorno de los encuentros. En el equipo perdura el interrogante sobre su total posibilidad en el aula virtual, qué aspectos se pierden en diálogos que muchas veces se frustran ante la incapacidad de registrar en los rostros de cada participante una duda, una expresión de desacuerdo, el aliento imperceptible que puede brindar un gesto apenas esbozado. Aún con esa duda, la apuesta era tener clases virtuales asentadas en el respeto y en una comunicación asertiva, basadas en la honestidad profesional y siempre en busca de empatía, elementos esenciales en las experiencias de formación.

Ya anticipamos que lxs docentes coformadores son lxs otrxs participantes centrales y activos en la relación educativa que se establece colaborativamente en la residencia. En algunos casos se sumaron a los diferentes momentos de la

tarea grupal aportando una mirada fundamental desde sus conocimientos de la institución, su especialidad en los contenidos de enseñanza y su visión sobre el perfil del grupo de estudiantes. Brindaron una perspectiva más “realista” del aula que la que podíamos construir nosotrxs, y en este sentido son auténticamente formadores.

Una cuestión relevante para generar y sostener la tarea colaborativa: la gestión y organización de las experiencias y la comunicación entre todxs lxs integrantes de cada grupo. No se reduce a una tarea meramente “administrativa”, sino que implica la construcción sostenida de un espacio de intercambios en el cual se “alojarán” todas las actividades formativas.

La presencialidad brindó hasta el 2019 una modalidad favorecedora de encuentros en los cuales se conversaba, se debatía y se acordaba; percibíamos la modulación de la voz, el gesto, la mirada, la postura corporal, todo lo que acompaña al discurso oral. La pandemia nos introdujo en un mundo tal vez menos explorado y habitual en la cátedra, y toda la gestión se apoyó en las pantallas. Esta única opción (al principio vivida como un complejo obstáculo) fue dando lugar a un “pulido” en las comunicaciones virtuales apelando a la exploración y a la creatividad para lograr que lo que se escribía, se leía, se veía y escuchaba mediado por la tecnología, se interpretara con la intencionalidad con la que había sido escrita, del modo en que cada participante había impreso a su intervención; así los intercambios podían real y concretamente favorecer la comprensión. No obstante, fueron apareciendo dudas en la interpretación de las consignas; algunos reclamos de lxs estudiantes en ciertas actividades nos mantuvieron en vilo hasta encontrar el punto y su solución; debimos afinar el modo y frecuencia de los encuentros sincrónicos y de las presentaciones asincrónicas.

Como cátedra sostenemos una permanente autoevaluación, enriquecida siempre con la voz de nuestrxs estudiantes.

En la nueva modalidad, extremamos nuestra atención para detectar los obstáculos o problemas que hubo (que nos inquietaron en principio y, por qué no expresarlo, nos dolieron), pero, con ojo crítico y realista reemprendimos tareas, contactos, para acompañar en función de las demandas y necesidades.

Creemos que los desafíos, con el tiempo y el devenir de la tarea compartida, se transformaron en oportunidades de reflexión para *habitar el aula* significativamente, el aula de la cátedra, el aula de cada grupo, el aula de cada residente y pasante.

## 5. Las actividades de formación y las herramientas tecnológicas en el diálogo remoto

Al reconstruir el tejido que entrama las relaciones pedagógicas hecho entre varixs, volvemos sobre el propio papel, no aislado sino en diálogo con lxs otrxs “tejedorxs”. El aula virtual que hasta 2019 se había presentado como una alternativa de aula desdoblada cuando la presencialidad era lo corriente, pasó a ser el único espacio habitable por nuestros estudiantes.

Nos encontramos con la realidad de que no todxs lxs estudiantes tenían la facilidad, o la disposición, de manejarse cómodamente con programas, aplicaciones o hipertextos<sup>7</sup> distintos a los que habitualmente se utilizan para la comunicación cotidiana. El trabajo con estos tipos textuales puede facilitar, pero también puede ser un obturador en la medida

---

7 Para Burbules y Callister (2001) “...un hipertexto es, al mismo tiempo, un modo una composición o diseño, y un proceso de escritura. Puede incluir una narración o debate central que permite la lectura secuencial, aunque también ofrece oportunidades de desviarse del texto primario para analizar otros materiales” *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.

que sature de información o vuelva innavegable una página Web.

La utilización del campus, no solo para las actividades pedagógicas sino también para uso organizativo, complejizaba el armado y la presentación de los foros, bloque central en nuestra tarea. Cómo denominarlos, por mencionar un detalle que pareciera cuestión menor, era motivo de diálogo en el equipo para evitar generar ruido en la comunicación o una circulación errática de lxs estudiantes por los espacios del aula virtual (los menos entrenados en la virtualidad lo expresaban con preocupación y a veces, fastidio).

En el armado de esta trama que mencionamos aparecen segmentos en los que el punto se ve tensionado. La absoluta virtualidad nos enfrentó a una reconfiguración obligada, aprender nuevas habilidades, conocimientos, adquirir nuevos hábitos y, casi en simultáneo, ponerlos en práctica como propuesta de formación para nuestrxs estudiantes. Hubo momentos de retracción, tener que “destejer” partes de lo hecho. El intercambio espontáneo de software genérico<sup>8</sup> en “diálogos de pasillo virtual” fue un emergente a la hora de pensar propuestas de trabajo con los grupos de estudiantes, pero también a la hora de realizar las prácticas a distancia en las instituciones cofomadoras. A las tradicionales funciones tutoriales vinculadas con lo académico se sumó otra. Muchas tutoras debieron asumir la función de *asesoría tecnológica*, o derivar la consulta o solicitud de ayuda a otra instancia<sup>9</sup> que colaborara en la resolución del problema, intracátedra o por

- 
- 8 Squires, D; McDougall, A (1997) Es un software que puede ser utilizado para diversas intencionalidades. El software educativo en cambio está diseñado solo con intenciones educativas, muchas veces para objetivos concretos y/o específicos. El uso del primer tipo de manera educativa depende de la creatividad del profesor. (Cómo elegir y utilizar software educativo. Cap VI. Morata)
- 9 Valenzuela González, J. (2003). Los sistemas tutoriales en la Educación a Distancia. II Seminario Internacional: Los sistemas tutoriales en la Universidad. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas UBA.

fuera de ella. También los estudiantes sumaban su saber y así, la asistencia era de “todxs a todxs” activa y permanente, como ser el uso de distintas aplicaciones, de los espacios del campus, las formas de guardar y registrar la información allí, entre muchos otros. Funcionó la resolución colaborativa, estrategia guía y eficaz para salvar estos problemas. Durante 2020, las áreas de asistencia a lxs estudiantes en todas las instituciones se ampliaron, profundizaron y complejizaron.

La dinámica de trabajo generada obligaba a detenerse y reflexionar acerca del sentido del uso de ciertas técnicas y herramientas digitales, y de valorar la pertinencia de, por ejemplo, juegos digitales, collages, videos; era necesario analizar cuál era el sentido de su inclusión en relación con los objetivos de la clase. Lo mismo en relación con el uso de ciertos materiales, se hizo necesario determinar su potencialidad en cuanto al diseño y densidad o reconocer si solo eran útiles por su capacidad de “llenar un tiempo” pero traslucían escasa validez pedagógica e ingravidez para la comprensión de contenidos. Nuevamente el grupo, sostén de la tarea, se movilizaba y habilitaban propuestas significativas, que superaban las anteriores.

Respecto del uso de unas imágenes, observamos cómo funcionaba el pensamiento alternativo y, por momentos, algo fluctuante. Una residente fundamentó:

Lo de las imágenes, lo había pensado tal como decís (ante una observación-pregunta de un colega de grupo), pero ponerlas en collage es la única manera de seguir compartiendo pantalla, todas en simultáneo, mientras hacen la lluvia de ideas. Tomo lo que decís y pienso en presentarlas en diapositivas separadas, detenidamente, que las observen y luego pasamos a la lluvia de ideas en Pollev, sin que estén viendo las imágenes en vivo y en directo. Para que no se olviden

lo que van pensando mientras ven las imágenes, les puedo pedir que registren algunas palabras a medida que paso las diapositivas. Luego, las socializamos en el Pollev en simultáneo.

Estos análisis se produjeron en reuniones por videollamada de *Meet*, *Zoom* o *WhatsApp*. Fueron encuentros sumamente productivos: se realizaron acuerdos, se reflexionó sobre lo acontecido en la clase, se repensaron estrategias y recursos, tiempos asignados en función de la trascendencia de las tareas, se avivaron debates sobre jerarquización conceptual en cada clase.<sup>10</sup> Estos diálogos de pantalla, derivaron en posicionamientos epistemológicos o político-educativos sobre enfoques de la enseñanza, la idea de buena enseñanza y otros conexos.

Más que nunca había que explicitar las maneras de comunicar entre los miembros del equipo docente; especialmente después de los primeros encuentros de los subgrupos, aparecía la contención en el seno del equipo. Fue importante encontrar muchas vías de comunicación alternativas a las habituales, como el *WhatsApp*, que hasta ese momento solo había sido usado para cuestiones organizativas o informales. Así, inauguramos este recurso con muchas tareas de crítica pedagógica que, finalizadas las prácticas en terreno, pudieron desarrollarse por videollamada grupal. Resultó muy práctico, ágil y viable, puesto a disposición de la tarea por la totalidad de los estudiantes.

Como ya hemos aprendido, el propósito principal de los primeros encuentros en el entorno virtual es activar la dinámica para el desarrollo de las actividades de formación del

---

10 Como ejemplo, un debate intenso y fundamentado sólidamente giró sobre el apego al plan de clase (lo cual suele dar tranquilidad y seguridad a docentes y tutoras) o si, ante el advenimiento de ideas provocadoras y pertinentes, poder "correrse" un tanto y habilitar un tiempo "sacrificando" alguna actividad planificada.

grupo-clase y orientar —y aprovechar— los fenómenos grupales hacia la tarea sustantiva. Esto requiere el conocimiento mutuo y la exploración del entorno,<sup>11</sup> actividades que ayudan con las inquietudes que genera un espacio nuevo y, en general, desconocido como es Residencia y sus dispositivos.

## 6. Experiencias de encuentros y vínculos en la virtualidad

Un aspecto que decide la calidad e intensidad de las experiencias de formación se centra en el establecimiento de los vínculos pedagógicos. En la virtualidad, supuso una reforzada atención y dedicación. Hablar de vínculos pedagógicos a partir de la ASPO implica hablar de encuentros, diálogos y formación inéditos. Con Contreras (2009) sostenemos que “La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro... Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser... Por eso se nos hace urgente pensar y vivir la educación desde lo que las propias palabras de experiencia y alteridad nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber (2009: 10)” En este sentido, vivir la experiencia del encuentro en el último año ha sido una tarea especial y costosa. Sin embargo, como sostiene el autor, la experiencia es el lugar de lo inesperado, lo que irrumpe, aquello que nos toma por sorpresa y a veces nos conduce por caminos imprevistos. Decidimos narrar, poner en palabras lo que nos pasa (Larrosa, 2009)

---

11 Asinsten, G; Espiro, J; Asinsten, J (2012). Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes. Ediciones Novedades Educativas. .

para abrir sentidos que permitieran reflexionar y habitar los espacios educativos con otrxs, en la virtualidad exclusiva.

Ahora bien, a lo largo de los años, hemos construido una propuesta pedagógica que combina sus dispositivos de formación con un formato, como dijimos, presencial y, de manera complementaria, virtual. Así, se tienden lazos que sostendrán las experiencias. Esa posibilidad de encuentro, en el que se estrechan vínculos, da lugar a la construcción de grupalidad, esas relaciones de reciprocidad que promueven aprendizajes colaborativos y colectivos. El intercambio “cara a cara” permitía a los estudiantes un diálogo fluido, desarrollar las tareas integrándose en la diversidad de sus trayectorias.<sup>12</sup> Y las tutoras allí, constituyéndose en garantes de un clima facilitador de los procesos. En los dos ámbitos, el seguimiento y la evaluación del proceso de cada estudiante en su residencia nos permitían un actualizado conocimiento de sus desempeños, en tiempos simultáneos a la práctica. En esas cursadas, las dinámicas y dispositivos siempre estaban en revisión.<sup>13</sup>

El ASPO y su devenir colocaron la modalidad de cursada en el centro de nuevas preocupaciones e interrogantes. La exclusiva virtualidad necesariamente ha modificado los contenidos y los procesos formativos de nuestrxs estudiantes. Esto no tiene que ver solo con el paso a la virtualidad sino con un contexto social, económico y sanitario de crisis. La pandemia empujó hacia cambios sustantivos, distancia y virtualidad. Nos preguntamos ¿Cómo abordar la complejidad de la construcción de vínculos en época de un aislamiento

---

12 Algunxs cursan Residencia después de muchos años de haber finalizado la licenciatura y dedicarse a tareas docentes o no docentes, otros recientemente recibidos de licenciadxs y comienzan su experiencia laboral.

13 Se pone en común la propuesta para evaluar, con la singularidad de cada cursada, qué cuestiones ajustar y cuáles funcionaron para cada tutora, por qué, en qué contextos, etcétera.

permanente?,<sup>14</sup> ¿Cómo motorizamos los intercambios con lxs estudiantes para que representen vivencias de entrega inquieta y honesta pero lo suficientemente prudentes para evitar hartazgo o desconcierto? Vivencias ricas, pero también erráticas, imprevisibles e inconstantes, por momentos.

“La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y la extrañeza del otro” sostiene Contreras (2010), y continúa, “como educadores la pregunta es quién es, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, qué es lo que tengo para ofrecer y qué significa en ese encuentro” (2010: 18). Desde este lugar, poniendo sensatez y saber a jugar en las decisiones, sostuvimos de diferentes formas el encuentro y el trabajo colaborativo. Aferradas a la continuidad pedagógica flexibilizamos, idea-madre en aquella circunstancia. Flexibilización en muchos sentidos y aspectos: de los tiempos de adaptación de lxs estudiantes al nuevo escenario y del propio equipo docente, de cuestiones organizativas como la formación de grupos, en la entrega de tareas o producciones, en los horarios para la intervención y para la consulta, en los espacios y recursos de intercambio entre pares y en grupo total. La retroalimentación como eje formativo indispensable, se expresó en los foros con mayor o menor espontaneidad; los vínculos generaron redes de contención fundamentales y, ante sus particularidades, cada tutora adoptó distintas estrategias de comunicación y cuidado. Si bien advertimos, como tantxs colegas lo han hecho, que esta crisis deja al descubierto las desigualdades estructurales que atraviesa nuestra sociedad y que se expresan fuertemente en el ámbito educativo, uno de nuestros acuerdos fue que la falta de acceso a los recursos tecnológicos o el desconocimiento en el uso de entornos virtuales no fuera un impedimento para que lxs estudiantes continuaran su cursada. Este desafío

---

14 Al menos desde su comienzo al momento de producir este artículo.

ético-político y pedagógico radica en lograr procesos de enseñanza y aprendizaje en donde el estar juntxs no resulte una ficción sino un encuentro pedagógico y, fundamentalmente, humano. Para ello fue necesario desarrollar un nuevo contrato pedagógico-didáctico, dinámico, comprometido. Algunos testimonios de lxs estudiantes sobre la cursada dan cuenta:

Estoy satisfecho. Creo que pude lograr establecer un vínculo, con la tutora y los contenidos de la materia.

Es un tiempo y modalidad de trabajo particular, adaptarse a que todo el desarrollo sea a través de la virtualidad no es sencillo para nadie y considero que todxs hemos intentado llevar adelante la tarea de la mejor manera posible en este contexto de incertidumbre y tensiones múltiples. La tutora estuvo disponible, realizó intervenciones y solicitó mayor participación en algunos momentos, ya que el foro muchas veces no se mantenía muy activo. La cátedra organizó las actividades tomando en cuenta el contexto y mantuvo un nivel de exigencia que permitió continuar con la cursada, adaptando los tiempos a las realidades de los y las estudiantes.

En todo momento me sentí acompañada, mis participaciones y trabajos tenían devoluciones muy claras y fundamentadas, por lo tanto, podía entender claramente qué había que ajustar o no, en este contexto de virtualidad lograr eso es muy valioso.

También hubo voces de desaliento, de dificultad para integrarse a la tarea y al grupo:

Particularmente me sentí un poco desorientado en la estructura general de la cursada, no entendí muy bien la conexión de las tareas y el marco en el que estábamos realizándolas (si era para acreditar la parte teórica, la parte de asesoría). Por otro lado, me costó generar grupo con mis compañeros, al no conocerlos...<sup>15</sup>

Podemos decir que construir vínculos y sostenerlos desde la virtualidad ha sido una tarea ardua, con la mira en la inclusión, la contención y la promoción de experiencias formativas. Resulta extraño el traslado de los encuentros presenciales hacia una virtualidad exclusiva. Cuerpos, gestos, miradas, palabras atraviesan nuestras experiencias de formación y de trabajo. Sin embargo, este contexto nos deja una nueva “presencia”, aprendizajes y desafíos para repensar lo colectivo en la virtualidad.

## **7. Nuestrxs estudiantes, la cátedra. Con lo que nos vamos quedando...**

Como enseñar supone aprender, hoy tomamos —de aquellos momentos— “señales” de nuestros estudiantes que requirieron cuidado y tomar acciones para mejorar. Lo más relevante:

- Revisar los comunicados “generales”, a veces resultaban confusos.
- Fortalecer la detección de quien pudiera sentirse más desorientadx en el uso de herramientas informáticas.

---

15 Los testimonios de estudiantes fueron tomados de una encuesta que decidimos realizar a través del campus virtual de la facultad para poder evaluar la cursada.

- Diversificar las instancias para conocerse entre lxs compañerxs (que posteriormente compartirían tarea en la institución coformadora).
- Incluir bibliografía especializada en la educación virtual.
- Descomprimir la concentración de actividades en la segunda parte del año.
- En *Acreditación de saberes*, validar el rol de asesor/a en otros niveles educativos (más allá del secundario y superior).

Por otro lado, registramos sus valoraciones sobre la cursada, decisiones y actitudes:

- Espacios sincrónicos enriquecedores para *vernos las caras* (literal), necesarios y útiles.
- Los dispositivos de formación repensados para vivir los distintos roles en la virtualidad.
- El conocimiento y reconocimiento minucioso de la experiencia profesional de cada unx.
- Con otrxs, producir las mejores ideas, las mejores formas de ser y estar en las aulas.

Sobre cuestiones académicas, expresaron:

- Discernimiento, resignificación de gran parte de lo transitado a lo largo de la carrera, con carácter inte-

gradador.

- Desafío de pensar interrogantes sobre la experiencia, y poder abordar sus nudos.
- Entregarse a un proceso de escritura, uno de los grandes hallazgos y placeres.
- Oportunidad de apelar aún más a la creatividad y al trabajo con otros.
- Gran aprendizaje, la escritura caracterizada por la amorosidad, en términos freirianos, y la sensación de cercanía resguardó el vínculo pedagógico con lxs estudiantes.
- Oportunidad de sistematizar las reflexiones y de encontrar valiosos aportes en investigaciones y trabajos.
- Poner en palabras reflexiones antes no nombradas; resignificación de sentidos.
- Solidaridad, grupalidad y mutuo acompañamiento entre compañeros y la cátedra.

Algunos *descubrimientos*...

A través de la narrativa, posibilidad de alumbrar espacios, ideas y vivencias.

En el acto mismo de estar siendo analista, se iba conformando la propia identidad como asesorx pedagógicx.

*Sorpres*a también caracteriza el propio proceso de aná-

lisis, arribar a ejes y nudos problemáticos que, de por sí, implicaron un cambio en la forma de mirar la experiencia.

Bibliografía, especialmente aquella vinculada al asesoramiento pedagógico.

Defender la propia posición a la hora de tomar decisiones respecto del rol docente.

Nuevas estrategias y formas de comunicación. Expresar comentarios, sugerencias y preguntas de manera solo escrita. Mayor atención a cómo expresar y en qué hacer foco.

Miedos, dudas sobre poder transitar la experiencia con una actitud abierta a aceptar las críticas pedagógicas. Logro de afianzar la confianza en sí mismx.

Residencia: *un viaje maravilloso*. Ser escuchadx, habilitadx, acompañadx.

Sus sentimientos encontrados...

- Muy desgastante. Entrar en conflicto, y reconocer dificultades, cierto nivel de exposición personal.
- Enorme esfuerzo, enfrentar desafíos. La apuesta fuerte fue la reflexión grupal e individual de la mano de la fundamentación teórica.
- Ansiedad por las preguntas o las devoluciones del grupo.

- Compromiso y vínculo profesional y de confianza. Comodidad en el intercambio.
- Fructífero trabajo en pareja pedagógica, aprender a ceder, hacer concesiones, escuchar, negociar, sintonizar, producir compartiendo.
- Enojos y ansiedades iniciales; agradecimiento al equipo por el tiempo destinado para analizar cada paso a dar y cómo seguir viendo minuto a minuto las opciones que se presentaban o vedaban. Acompañamiento constante.
- Calidez en las devoluciones de tutoras y docentes formadoras, compromiso e interés.

Para cerrar esta “apenas una muestra” del movimiento interior, de los desajustes que llevan a transformaciones, a veces las que anclan profundo, otras tal vez de vuelo rasante..., transcribimos las palabras de una estudiante: “[...] ...sensación de pérdida compartida por muchxs colegas al pensar en las posibles prácticas cara a cara, la corporalidad, los gestos y las sutilezas, en espacios de formación secundaria, terciaria o superior” (sic).

Agregamos a esa sensación —que también nos habita por la intensidad del vínculo que anida— que, la nueva forma de trabajar nos atravesó, la modalidad virtual nos permitió lanzarnos a la “aventura” de explorar y aprender sobre la marcha primero, en búsqueda específica después, anticipadamente y a la par de nuestrxs estudiantes. Poder enseñar y acompañar los procesos de aprendizaje en prácticas profesionales virtuales, hace visible la necesidad de diversificar las modalidades y valorar sus potencialidades, en una convivencia equilibrada y posible.

Lo que nos dejó la experiencia de un año completamente a distancia incluye, como resumen, satisfacciones y añoranzas, desafíos ante el rediseño de espacios donde la enseñanza y el aprendizaje pudieran producirse a pesar de lo desconocido y pensar lo colectivo en la virtualidad. Superada la impavidez inicial, la búsqueda condujo a garantizar un derecho fundamental, el derecho a educarse. Fue “estar juntxs” enseñando y aprendiendo, reinventándonos en cada encuentro y abier-txs a toda posibilidad.

Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Esta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente. En este sentido, ¿existe alguna diferencia entre un maestro cualquiera y un alumno cualquiera? No. Ninguna. Son iguales en tanto sujetos de una inteligencia. Eso no depende de contextos, ni de necesidades básicas. Es un dato a priori. (Martinis, 2006: 5).

## Bibliografía

- Achilli, E. (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Anoll, A.; Palma, V.; Román, D. y Tomic, A. (2011). "Residencia. Un modelo de tutoría. Revista Espacios de crítica y producción" en Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, núm. 46, p.76-84.
- Asinsten, G.; Espiro, J.; Asinsten, J. (2012). Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes. Ediciones Novedades Educativas.
- Ayovi Caicedo, J. (2019). "Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones" en Revista Científica FIPCAEC, núm. 10, Vol. 4, Año 4, enero-junio 2019, pp. 58-76.
- Barreiro, T. (2000). Trabajos en grupo. Novedades educativas.
- Barrionuevo Vidal, M. B. y Tenutto, M. (2021). "De la presencialidad a la virtualidad" en Revista Novedades Educativas, núm. 361.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica.
- Contreras, J. D. "Prólogo" en Larrosa, J. y Skliar, C. (comps). (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens.
- Contreras, J. D. y Ferrer, N. P. L. (2010). Investigar la experiencia educativa. Morata.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación, Serie Formación de Formadores. Novedades Educativas.
- Geertz, C. (1973). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor. Noveduc.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps). (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens.

- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Martinis, P. (2006). (comp.), Pensar la escuela más allá del contexto. Psico Libros.
- Mélich, J. (2003). "Finitud y contingencia" en Kory González L. Hilos y Laberintos. Miño y Dávila.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). Asesoramiento pedagógico. La novela del asesor. Paidós.
- Román, C. y Tomic, A. (2019). "Las configuraciones que adopta la pareja pedagógica en la formación docente y sus implicaciones para la práctica docente". En Congreso Latinoamericano: "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior". Rosario.
- Román, M. D.; Román, C.; Tomic, A.; Mendoza, C.; Míguez, M. E. Y ; Landin, M. Z. (2021). "Residencia: Los nuevos trayectos de las prácticas preprofesionales en el inusitado contexto del distanciamiento social" en Revista Espacios de crítica y producción. Sección III Experiencias de reorganización de materias para la virtualidad, núm. 55. de la Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9879>
- Souto, M. (2011). "La residencia, un espacio múltiple de formación" en Prácticas y residencias en la formación docente, Menghini, R. y Negrin, M. (comp.). Jorge Baudino.
- Squires, D. y McDougall, A. (1997). Cómo elegir y utilizar software educativo. Cap VI. Morata.
- Steiman, J. (2018). Las practicas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva. Miño y Dávila.
- Valenzuela González, J. (2003). Los sistemas tutoriales en la Educación a Distancia. II Seminario Internacional: Los sistemas tutoriales en la Universidad. Congreso llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas UBA.



## Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras

Oralidades, lecturas y escrituras presenciales y remotas: una nueva cartografía para la enseñanza

*Gustavo Bombini y Paula Labeur*

### Pandemias

Diez jóvenes se aíslan en las afueras de una ciudad citada por la peste. Para amenizar el tiempo en la espera de que todo pase y puedan volver a la cotidianeidad de sus vidas, cuentan historias alrededor de un tema a diez por día como nos cuenta a su vez Giovanni Bocaccio en el *Decamerón* (1353).

En Orán, la propagación imparable de una epidemia que causa centenares de muertes a diario empuja a las autoridades a imponer un severo aislamiento según leemos en *La peste* de Albert Camus (1947).

La pandemia provocada por la guerra bacteriológica arrasa —salvo por un sobreviviente que resiste— con toda la población humana de la Tierra; y el resto son vampiros en la ficción distópica de Richard Matheson, *Soy leyenda* (1954).

Un hombre parado ante un semáforo en rojo se queda ciego súbitamente. Es solo el primer caso de una ceguera blanca que se expande de manera vertiginosa y fulminante en *El ensayo sobre la ceguera* de José Saramago (1995).

Un contagio viral altamente infeccioso se extiende con rapidez a lo largo de todo el planeta y provoca la muerte de quienes pasan el umbral de la adolescencia. En muy poco tiempo solo habrá jóvenes en el planeta, jóvenes como Anna en el pueblo siciliano de Cefalú como leemos en la novela de Nicolás Ammaniti, *Anna* (2015).

Sin duda, la literatura como documento o ficción anticipatoria, como la narración de hechos ficcionales o como reflexión acerca de ellos nos habría entrenado para imaginar qué hubiera podido ocurrir en el mundo como consecuencia de una peste hecha pandemia en un planeta hiperconectado. Sin embargo, el Covid-19 nos desconcertó. Lo que sigue es el relato de la experiencia de la cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en el área de Letras cuando, a partir del 20 de marzo de 2020 entramos en el aislamiento social, preventivo y obligatorio y, como decíamos mientras tratábamos de comprender el desconcierto, profesorxs y alumnxs habituados a encontrarnos de manera presencial “nos virtualizamos”.

## Antes de la pandemia

Sin embargo, esta repentina virtualización de nuestras prácticas debe ponerse en el contexto de experiencias previas —pre-pandemia— en las que lo virtual y lo remoto tienen lugar en el desarrollo de nuestras clases. Vamos a comentar a continuación algunos antecedentes.

Desde hace muchos años, las cátedras universitarias tenemos a nuestra disposición las aulas virtuales en el campus virtual de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es decir que, más allá del aula presencial, física, tenemos la opción de transitar otro espacio “de aula” con otras características que nos estaría invitando a trabajar

y relacionarnos con el conocimiento de otro modo. Cuando trazamos una pequeña historia acerca de los usos que le fuimos dando a esas aulas virtuales se nos ocurre un recorrido (seguramente similar hasta cierto punto al desarrollado por otros colegas) que, en una primera etapa, daría cuenta del uso del aula virtual fundamentalmente a modo de cartelera y espacio de comunicación para transmitir información acerca de la organización de la tarea: fecha de inicio y finalización de la cursada, de exámenes parciales, organización del período de prácticas, entre otras. En un segundo momento, las posibilidades de uso se amplían y dentro del campus se podrán encontrar materiales audiovisuales: filmaciones de clases, entrevistas a personalidades relevantes, fragmentos de series o películas, entre otros materiales útiles a la tarea y, por fin, archivos en formato PDF de capítulos de libros o artículos escaneados y links que remiten a bibliografías o en algunos casos a sitios web relevantes.

Pero sin duda que el momento más productivo y que se liga con el momento de las prácticas, pero también con la posibilidad de desarrollar un proceso de investigación a partir de las prácticas, es cuando tomamos la decisión de hacer del aula virtual, un espacio de lectura y escritura, de producción y de comunicación del conocimiento donde ese conocimiento es teórico, a la vez que práctico, o quizá, mejor dicho, “devenido” de las prácticas.

Es así que desde hace algunos años, la Cátedra trabaja en sus cursadas presenciales con momentos virtualizados que se han mostrado sumamente potentes en la formación de profesorxs en Letras. Estos tiempos de incorporación del trabajo remoto, aun dentro de la cursada presencial, coinciden con la implementación de políticas públicas de inclusión digital destinadas a la educación secundaria y a la formación superior que, a través de la entrega de netbooks del programa “Conectar Igualdad” desafiaron a docentes y formadores

a repensar la situación de enseñanza en “nuevas aulas” en las que lxs estudiantes eran poseedores de herramientas tecnológicas de escasa presencia en las aulas hasta entonces.

## En pandemia

Hoy podrían leerse aquellas políticas y nuestras primeras experimentaciones como un preanuncio de esta situación ahora inexorable por la que sin ser expertxs en tecnologías educativas hemos devenido enseñantes y formadores en plena virtualidad.

Así es como durante el primer cuatrimestre de 2020 las clases de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Letras se desarrollaron de manera virtual en aulas de la plataforma institucional, una cursada que nos permitió recuperar algo de la experiencia previa con la que ya contábamos. Por un lado, la propuesta de clases virtualizadas de años anteriores durante dos semanas del primer cuatrimestre. En la primera trabajamos con la construcción de la mirada etnográfica en la producción de registros que recuperaban clases acaecidas en las comisiones de trabajos prácticos. En la segunda, organizamos una propuesta de taller en la que lxs alumnx debían seleccionar una consigna de escritura para un contexto determinado, producir textos a partir de ella asumiendo el lugar de lxs alumnx hipotéticxs de ese contexto y comentarlos como si se tratara de los comentarios de lxs profesorxs del curso en cuestión.

Por otra parte, y como trabajo del segundo cuatrimestre, cuando lxs alumnx llevan a cabo sus prácticas docentes en la escuela secundaria o en espacios de educación no formal, hace ya largos años que utilizamos la plataforma virtual de la facultad para trabajar con los guiones conjeturales y autorregistros con los que seguimos las prácticas presenciales

de nuestrxs estudiantes. En esta etapa y con el recurso de los foros, lxs alumnxs escriben sus guiones que son comentados por los profesorxs tutorxs de la práctica de manera escrita en los foros y en encuentros presenciales en las comisiones de trabajos prácticos, así como se comentan y discuten los auto-registros en los que se narran las clases dictadas.

Toda la comisión de trabajos prácticos tiene acceso a estas escrituras que se socializan tanto en la plataforma como en los encuentros presenciales ya que cada propuesta, que permite concretizar y poner en discusión el marco teórico de la cátedra recorrido durante el primer cuatrimestre, puede incidir en las prácticas —conjeturales y reales— de lxs compañerxs.

Este tipo de dispositivos de trabajo, usuales en nuestro trabajo formativo en los tiempos de la presencialidad, constituyen el objeto de análisis de nuestros proyectos de investigación dentro del Programa UBACyT.<sup>1</sup>

Estas experiencias previas se constituyeron, entonces, en el puntapié inicial de las clases virtuales que sostuvimos duran-

---

1 Se trata de los proyectos: G. Bombini, 2003-2004: Proyecto de Investigación Individual en el marco de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras: "Poner las prácticas en texto: un modo de saber acerca de enseñanza de la lengua y la literatura". Sede: Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso". Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires; 2006-2009: Proyecto de Investigación UBACyT, "Prácticas de formación docente, escritura y enseñanza de la literatura", Grupo de investigación de la Cátedra de Didáctica Especial y prácticas de la enseñanza, área Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Director G. Bombini; 2010-2012 Proyecto de Investigación UBACyT, "Prácticas de formación docente, escritura de ficción y enseñanza de la lengua y la literatura". Grupo de investigación consolidado de la Cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza, área Letras. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Director: G. Bombini. 2016-2018: Proyecto de Investigación UBACyT, "Escritura, multimodalidad y prácticas de enseñanza: dispositivos y estrategias en la formación docente en Letras". Grupo de investigación consolidado de la Cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza, área Letras. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Director G. Bombini; 2020-2022 Proyecto de investigación (UBACyT) "Formación de profesores en Letras y escritura: los textos para la reflexión sobre la práctica". Grupo de investigación consolidado de la Cátedra de Didáctica especial y prácticas de la enseñanza, área Letras. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Director G. Bombini.

te el primer cuatrimestre de 2020. A su vez, y en relación con las singularidades de los estilos de enseñanza de los distintos profesorxs, las comisiones de trabajos prácticos funcionaron en aulas virtuales con modalidades diversas. Algunas trabajaron de manera exclusivamente asincrónica. En cada encuentro lxs profesorxs presentaban el tema en cuestión, proponían bibliografía teórica y una actividad para resolver de manera escrita. En el encuentro siguiente, los resultados de esas actividades se devolvían comentados por escrito y se proponían —a partir de una breve exposición— nuevas lecturas y una nueva consigna de trabajo. Otras comisiones resolvieron la presentación del tema y el comentario escrito en reuniones sincrónicas en Zoom o en grupos de Whatsapp mientras mantenían el espacio asincrónico para resolver las actividades de escritura.

En función de garantizar la continuidad del proceso de formación de lxs profesorxs en Letras iniciado en clases virtuales en el primer cuatrimestre y que a la vez sumara la dimensión de la práctica propusimos en el segundo cuatrimestre una serie de recorridos posibles que atendieran a esa situación y que permitieran que lxs estudiantes “hicieran las prácticas” en el contexto de excepcionalidad y de consecuente incertidumbre acerca del desarrollo de las tareas educativas en el segundo cuatrimestre del 2020 así como también en el 2021.

Nuestra experiencia en la virtualidad dialoga con un concepto trabajado en la Cátedra acerca del perfil ampliado de lxs profesorxs de Letras<sup>2</sup> por el que venimos reconociendo que formamos profesorxs que no solo desarrollarán tareas en el nivel de educación secundaria, sino que también ejer-

---

2 Blake, Cristina; Boland, Elisa y Bombini, Gustavo (1998): “Volver a educar: en torno al perfil del profesor de literatura”. *Revista Pedagogía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, reproducido en Bombini, G. (2013). *Textos retocados. Lengua, literatura, enseñanza*. El hacedor, Colección Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

cerán tareas docentes en otros niveles de la enseñanza, en acciones de formación docente inicial y continua o permanente, en programas socioeducativos, en proyectos de educación no formal y popular en ámbitos no necesariamente escolares. Pero además, por fuera de las prácticas de enseñanza y formación, la noción de perfil ampliado nos permite reconocer la existencia de otras prácticas profesionales vinculadas al campo educativo y a diversos problemas de las prácticas sociales de oralidad, lectura, escritura y de los saberes de la lengua y la literatura, en vínculo con la producción de materiales educativos (sea en el campo privado como dentro de los desarrollos en las políticas públicas), con tareas de gestión de políticas lingüísticas, curriculares, de lectura, de dotación de acervos, entre otras, donde la intervención de lxs graduadxs en Letras es de relevancia.

La situación que atravesamos nos obliga a reformular los modos en que podemos imaginarnos ese espacio propio de nuestra disciplina que son las prácticas docentes. Sostenemos en este punto la necesidad de revisar ese concepto que lleva asociado los de “clase”, “aula”, “tiempo escolar”, “estrategias didácticas” a la luz del obligado abandono de la escena presencial a favor de la construcción de nuevas escenas y nuevas formas de intervención que reformulan la noción de contexto escolar, de contexto socio-comunitario y familiar articulando nuevas tramas de sentido y de modos de gestionar la tarea. Aquella antigua y tan escolar expresión “tarea para el hogar” se reformula necesariamente cuando se ha diluido la diferencia entre “casa” y “escuela” y de alguna manera el “tareísmo eficaz” se confunde con la tarea de enseñanza.

Creemos que estas discusiones que forman parte ya del discurso público deben ser atravesadas como parte de los contenidos de nuestrxs profesorxs formadxs en el 2020 y el 2021, y en este sentido queremos valorizar la experiencia de trabajo en la virtualidad como una práctica de alto valor

formativo en clave de una necesaria contextualización de las prácticas de hoy. De este modo, aquellas prácticas que no ocurrieron en aulas presenciales tendrán un valor igualmente relevante cuando ellas se produjeron en aulas virtuales; la producción de materiales educativos para uso en la virtualidad podrá ponerse a prueba en ese contexto para el que fueron producidos y generar interesantes reflexiones acerca de la práctica del mismo tenor de las que aspiramos a realizar en las prácticas presenciales. Asimismo, creemos que esta experiencia posible dejará una marca interesante en los futurxs profesorxs una vez superados los tiempos de excepcionalidad.

## **Prácticas docentes en aislamiento/distanciamiento social preventivo obligatorio**

Como en el primer cuatrimestre, en el segundo las comisiones de trabajos prácticos funcionaron en aulas virtuales con modalidades diversas. Algunas se reunieron de manera exclusivamente asincrónica en el intercambio por los foros de los textos de la práctica o en las discusiones por escrito de los materiales imaginados para el trabajo en contextos concretos. En otras comisiones, además de estos intercambios escritos, se organizaron encuentros sincrónicos vía Zoom o vía grupos Whatsapp (tanto en videollamadas como audios y mensajes) que intentaron remedar los encuentros que sosteníamos en las comisiones en la presencialidad.

En esta cursada atípica propusimos varios “modelos” de prácticas: en cursos prestados por docentes en ejercicio, en cursos propios (para quienes ya estaban trabajando como docentes), escribiendo una memoria que reflexiona sobre la tarea llevada a cabo en aulas de la escuela secundaria durante

tres años o más, desarrollando un material virtual de trabajo que pudiera utilizarse en un contexto particular.

En las prácticas en cursos prestados, unx docente en ejercicio propuestx por la Cátedra que opera como unx coformadorx habilitó su curso —después de las autorizaciones institucionales— para que lxs practicantxs llevaran a cabo sus prácticas allí. En general, en los cursos disponibles, el/lx docente trabajaba con una plataforma de manera asincrónica escrita y, de manera sincrónica, por *Zoom*, *Meet* o similar con regularidad (en distintas regularidades según la escuela y el curso). Lxs practicantes trabajaron exclusivamente en la zona de escritura asincrónica como observadores, analistas y artífices de las prácticas, ya que por resoluciones jurisdiccionales estaba prohibido ingresar a plataformas sincrónicas del tipo *Zoom*.

El/lx coformadorx propuso los temas que desarrollarían lxs practicantes durante alrededor de un mes de clases y brindó información sobre el curso elegido. Lxs practicantes escribieron sus guiones conjeturales y prepararon los materiales escritos o multimodales —presentaciones, propuestas, actividades— que el/lx tutorx de la práctica envió al docente coformadorx quien las propuso al curso para trabajar en una tarea de mediación que exigió un enorme compromiso y generosidad. Lxs alumnxs del curso —de manera escrita y asincrónica— resolvieron esas propuestas que lxs coformadorxs enviaron a lxs tutorxs quienes las enviaron a lxs practicantes. Lxs practicantes las devolvieron comentadas por escrito a lxs tutorxs de la práctica quien la envió a lxs conformadorxs, quien las envió a su vez a lxs alumnxs y las puso en común —acompañadas de aclaraciones, discusiones— en los encuentros sincrónicos vía *Zoom* que resumió en cada ocasión, para que lxs practicantes supieran qué había ocurrido y fue transmitido por lxs tutorxs a lxs practicantes.

Cuenta la profesora que compartió en el Zoom el video de Bellessi<sup>3</sup>, que charlaron, un poco atentxs, un poco aburridxs, un poco como siempre lxs alumnxs. Y cuando anunció la consigna y llegaron lxs raperxs, todo cambió. Ojos abiertos, chicxs preguntando si tenían que hacer eso, contentxs. Algo del contenido es que haya llegado tan pronto el primer poema. Veremos si sigue el envío o no, pero esto es un lindo comienzo.

En cada uno de estos intercambios lxs tutorxs de la práctica supervisaron los materiales preparados así como las anotaciones a los escritos antes de ser devueltos a lxs alumnxs.

Lo que aquí y ahora podemos exponer en escuetos veinte renglones requirió de un exigente trabajo de invención, pruebas piloto y ajustes para volver realizable un circuito complejo que implicó en cada clase la interrelación y mediación de todxs lxs agentes comprometidxs en la tarea dada no solo por la situación remota sino también por las autorizaciones institucionales y jurisdiccionales. Recibir por mail o Whatsapp (como texto y como imagen) los trabajos de lxs alumnxs, enviarlos al tutorx, quienes lo enviaron a lxs practicantes, que lxs practicantes los anotaran para devolverlos a lxs tutorx que, a sus vez, los enviaba a lxs profesorxs conformadorxs que lo enviaba a las casillas o Whatsapp de lxs alumnxs fue una tarea de cada semana en cada práctica que tuvo lugar en cursos prestados para reponer de las maneras posibles (pocas y nuevas) una práctica de enseñanza que permitiera la reflexión de lxs practicantxs sobre lo que la constituye más allá de todas las mediaciones necesarias para que

---

3 "Caminé en la primavera temprana" toma la fecha clave del comienzo de la primavera y de la celebración de la juventud para crear un "picnic poético" en la web y en las redes sociales del Centro Cultural Kirchner. Para eso, se convocó a duplas de beatboxers y freestylers, y a una serie de poetas sub 25 para que realizaran sus propias variaciones inspiradas en los poemas Caminé en la primavera temprana y He construido un jardín, de la poeta Diana Bellessi.

tuviera lugar. Exigió también construir una voz que dialogara con los contenidos y los materiales propuestos en forma colaborativa con lxs profesorxs coformadorxs como participante de las clases y no como unx observador/ observador participante de ellas como suele ocurrir cuando las clases son presenciales. Esta experiencia inesperada puede ser una puerta de entrada para repensar y rediseñar futuras prácticas presenciales en las que la presencia de lxs profesorxs que prestan sus cursos se vuelva una tarea de coformación. Requirió también encontrar la manera de —escribiendo— devolver los textos comentados a lxs alumnxs, una práctica en la que lxs practicantes se inician y que, dadas las condiciones de enseñanza remota, exigieron un detenimiento inusual en cada texto para que las correcciones y propuestas de mejoramiento fueran asequibles. Lxs practicantes semana a semana ensayan textos que pudieran resultar el acompañamiento de un proceso que señalara hallazgos y reorientara donde fuera necesario para que lxs alumnxs pudieran apropiarse de los saberes puestos en juego.

Muy buen trabajo, chicos, fundamentalmente con el manejo de las voces, estas se entrelazan y se confunden con la voz de los escritores. También con la subjetividad, el comienzo enmarcado en una situación personal es muy adecuado para este género, también las sensaciones y sentimientos que nos producen algunas escenas de la noticia (como el paralelismo entre el juego entre hermanos y la muerte por asfixia). Sin embargo, vemos que hay poca interacción entre estos dos aspectos. Una vez que comienza el relato de la noticia, la subjetividad se “corta”. Sería interesante que extiendan el uso de la subjetividad que hicieron al comienzo al relato en sí mismo: si recuerdan haber estado en Banfield alguna vez, cómo se sintieron con

cada uno de los hechos, si les hizo reflexionar sobre algún aspecto de su vida o de su sociedad. Aprovechen y usen también la primera persona plural. Como ustedes son tres pensando y escribiendo al mismo tiempo estaría bueno que exploren otras perspectivas (recordemos que el uso de varias voces en el relato no es un capricho del género que hay que seguir porque sí, sino que tiene un objetivo claro que es mostrar que los hechos tienen muchas interpretaciones por más que algunos voceros defiendan verdades únicas). Su relato en ese sentido da una noticia muy “resuelta”, con víctimas y victimarios claros, estamos seguros que buscando encontrarán otras campanas.

La complejidad de los contenidos trabajados alrededor de, en este caso, el género de no ficción se expone en un intercambio que ensaya la coloquialidad escrita para proponer modos de resolución que se acerquen aún más a la apropiación de las características del género que se van sistematizando en el diálogo distante con la producción de los tres alumnos que los practicantes leen y comentan. O celebran e iluminan ese hallazgo de la escritora que ensaya en el poema que escribe recursos poéticos de los que desconoce el nombre:

Brisa: te luciste, hiciste toda una serie de poemas acerca del personaje Catalina de Gipiетро que está espectacular. Además, son muy divertidos, nos hiciste reír con ganas. Todo lo que pedimos en la consigna está, y las rimas salieron muy bien. Nos gustó que hayas jugado con el orden de las palabras, por ejemplo, ponés: “de tanto renegar canas me salían”. En el lenguaje coloquial, diríamos más comúnmente: “me salieron canas de tanto renegar”. Hay una figura retórica que

se llama hipérbaton, que consiste justamente en hacer lo que vos hiciste, que es usar una sintaxis distinta de la habitual. Está buenísimo que hayas usado bastante ese recurso a lo largo de tus poemas porque creemos que te sirvió para rimar más consistentemente y además generó un efecto muy gracioso. Felicitaciones por tu trabajo, inos encantó leerte!

Los textos de lxs practicantes inventan en la escritura modos de acortar la distancia que impone la lejanía en mensajes que achican la distancia con el reconocimiento de lo logrado y el envión para seguir pensando.

Aquellxs practicantes que ya tuvieran un curso a cargo hicieron allí sus prácticas docentes acompañadxs de un compañerx de cursada como pareja pedagógica. Este “invitadx” —que por la normativa jurisdiccional no podía acceder a los encuentros sincrónicos— trabajó en la selección del contenido, en el diseño de propuestas de trabajo, en la devolución de los escritos de lxs alumnxs.

De este modo fue posible que estudiantes sin experiencia docente acompañaran a compañerxs con curso a cargo en tareas de selección y secuenciación de contenidos, en la preparación de clases virtuales, fueran estas en modalidad sincrónica o asincrónica, en la preparación de materiales educativos virtuales recurriendo a distintos programas, en el acompañamiento y registro de la implementación en la práctica virtual de esas secuencias, clases y materiales, estableciendo —a partir de distintos géneros de escritura de la práctica— situaciones de intercambio entre practicante-alumnxs y practicantes-tutorxs de la práctica.

La presencia mediada de lxs practicantes en las escuelas llevó a modificaciones de lo que entendemos como los textos de escritura de la práctica. Sin la presencia en el aula, el foco de atención derivó a los textos de lxs alumnxs de la escuela

secundaria y a los momentos del comentario para devolverlos, lo que permitió una detenida tarea en la interpretación de estas producciones que propició —en los intercambios escritos o por Zoom— hacer foco en los modos de construcción del saber escolar en la producción de textos escritos, un potente espacio que —en la presencialidad— toma un cariz más general dado por los intercambios orales que se producen en el aula.

... la elección misma del caligrama a mano nos permitió apreciar que esta disposición inusual permite, en el mejor de los casos, que lxs chicxs aprecien los distintos niveles de enunciación que hay al interior de un texto determinado. El texto deja de ser plano para convertirse en una superficie manipulable, en la cual pueden imprimir su propia perspectiva, dándole una forma determinada, consciente o inconscientemente, pero involucrándose con el texto desde un lugar propio. Por ejemplo, creemos que esto sucede en el caligrama que dibujó Cathy G. sobre la poesía de Pizarnik, ya que el sustrato debajo del suelo en esa imagen algo ambigua corresponde a la sentencia final del texto, “rompe el muro de la poesía”, que es toda una declaración de principios sobre la “salvación”, si es que hay alguna, para la poeta. Este reconocimiento de una idea central del texto, y el modo en el que la chica la transcribió en su dibujo, nos parece muy interesante. Y esa idea de romper el muro de la poesía, por otro lado, tiene mucho que ver con el sentido general, tal vez deseado, de toda esta experiencia, ya que romper ese muro implica comprometerse a pensar las cosas de diferentes maneras, y en este compromiso los distintos pedacitos que vamos encontrando pueden ser-

vir para armar algo más grande, o al menos valioso, tan solo por ser algo propio.

Aquellxs alumnxs que contaban con una experiencia superior a los tres años a cargo de cursos de la escuela secundaria pudieron elegir hacer lo que llamamos una “memoria del futuro” articulada en dos momentos. En el primero le solicitamos que narraran de manera etnográfica dos escenas significativas de su trayectoria como docentes, una referida a la enseñanza de la lengua y la otra, a la enseñanza de la literatura. Las escenas significativas no debían ser necesariamente exitosas, sino que invitábamos a recuperar algunas de aquellas donde se hubiera producido algún tipo de complicación respecto de lo inicialmente previsto y donde el relato se centrara en el modo en que se había podido salir airoso (o no) de la situación. Solicitamos que el relato de las escenas introdujera análisis, reflexiones, comentarios que, a la vez, pusieran en diálogo esas dos escenas con la bibliografía de la cursada.

En el segundo momento, lxs alumnxs debían elegir una de las dos escenas narradas y proponer un proyecto de trabajo bajo la forma de un guion conjetural de cuatro clases de lengua y/o de literatura que fuera la continuidad de la escena elegida y que recuperara los problemas de enseñanza de la lengua o de la literatura que se analizaban en la primera parte. Dado el género solicitado este segundo momento supuso la explicación detallada de las decisiones que lxs alumnxs imaginaban que podría tomar.

Es de señalar que en la mayoría de los casos de lxs alumnxs que encararon memorias del futuro (que sin decirlo explícitamente suponían una vuelta a la presencialidad para sus proyectos imaginados) ese futuro se hizo presente en las prácticas que sostenían de manera virtual y fueron complejizando los proyectos en guiones conjeturales que levantaban las experiencias de su puesta en aula (virtual).

Quienes eligieron trabajar en parejas pedagógicas en el desarrollo de un proyecto de materiales virtuales tuvieron como condición definir un marco específico que situara a ese proyecto hipotético en una situación concreta. Si bien los materiales propuestos fueron hipotéticos en el sentido de que no se probarían en la práctica, debían pensarse enlazados en una situación de enseñanza que existiera para la que ya se hubiera propuesto una biblioteca digital. Podría, por ejemplo, hacerse una nueva propuesta para Entrama, para Libros y casas, para la articulación entre el nivel medio y el nivel superior, para un curso de ingreso universitario. O también podría pensarse en una propuesta de trabajo para un curso de la escuela secundaria con textos propuestos en distintas colecciones como la de poesía Juan Gelman o la biblioteca digital de Teatroxlaidentidad.<sup>4</sup> Recorrer estas propuestas y bibliotecas constituye de por sí, en la cursada, un descubrimiento, un asomarse a otros textos distintos a los más reco-

---

4 ENTRAMA es una colección multimedial destinada a los docentes de la educación secundaria argentina con propuestas de enseñanza de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para cada una de las áreas/disciplinas. Los materiales que la conforman son el producto de un proceso de trabajo federal conjunto entre los equipos del Ministerio de Educación, de las veintitrés provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

"Libros y casas" es un programa de la Dirección Nacional de Formación Cultural, perteneciente a la Secretaría de Gestión Cultural del Ministerio de Cultura de la Nación, que tiene por objetivos democratizar el acceso al libro y fomentar la lectura a través de la formación de mediadores, agentes y nuevos lectores. En pos de ello, contribuye con el desarrollo cultural a través de la capacitación de mediadores y promotores de lectura, el equipamiento de bibliotecas familiares, la formación de nuevos lectores y la divulgación de la literatura argentina por medio de talleres, recursos digitales y espacios de formación y promoción de la lectura.

80 libros con más de 500 autores componen la Colección de libros de poesía "Juan Gelman" que llegó en 2015 a las escuelas secundarias e institutos de formación docente de todo el país editada por el Ministerio de Educación. Un cuadernillo elaborado por el Plan Nacional de Lectura y la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas presenta los libros que forman parte de la colección, establece un recorrido histórico en torno a la poesía argentina y propone recorridos posibles para trabajar en el aula.

En la biblioteca virtual de Teatroxporlaidentidad se encuentran digitalizados y con acceso libre los textos de los espectáculos y monólogos.

rridos en la formación de base, una invitación a navegar la web en la búsqueda de textos y propuestas impensadas.

Estos materiales debieron desarrollarse como un cuadernillo de trabajo para lxs alumnxs con los textos y las consignas de trabajo y otro, un cuadernillo para lxs mediadorxs o lxs profesorxs donde se contaban y explicaban las decisiones tomadas en el cuadernillo para los alumnxs al modo de un guion conjetural dirigido a colegas. Este segundo cuadernillo pretendió poner en escena las discusiones que, en los otros modelos de práctica, tenían lugar en el guion conjetural al explicar a lxs colegas la propuesta de trabajo, justificar la selección de textos, proponer los saberes disciplinares que las resoluciones de las consignas permitirían trabajar.

## **Nuevas cartografías**

Volviendo a las citas literarias del principio podríamos preguntarnos si esta situación de pandemia que aún la humanidad sigue atravesando en el momento en que concluimos la escritura de este capítulo, no indicaría que hemos llegado al fin, a la caducidad de esas ya viejas distopías, que habría que escribir otras y aceptar aquella frase usual que dice que “la realidad supera a la ficción”. Dejemos este asunto para la creación literaria y ocupémonos desde la invención didáctica en recuperar en nuestra memoria y en nuestro archivo de prácticas aquellas experiencias realizadas que creamos en tiempo de pandemia, que tendrán una productiva continuidad en unos procesos de formación que acaso tengan a la bimodalidad como nueva característica y que nos permitan imaginar unas nuevas cartografías de la formación a la manera de un mapa que nos proponga recorridos no lineales, accidentes imprevistos, circunvalaciones que llegan a buen término y diagonales rápidas pero también atenuadores de

velocidad, calles sin salida y caminos de ripio. Un mapa, en fin, de la complejidad de la práctica de la enseñanza y de la experiencia de la formación que vamos dibujando cada día.

# Biografías

## Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes

Mora Lucía Coraggio

Licenciada y Profesora en Artes (orientación Artes Combinadas) por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es Especialista docente de nivel superior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación. Maestranda en Docencia Universitaria por la Universidad de Buenos Aires-ADUBA.

Se desempeña como docente del área teatro en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, y como tallerista de animación en la Escuela de Educación Estética Nro. 1 “Juanito Laguna” de Merlo. Profesora titular de Didáctica General del Profesorado de Teatro del Colegio Superior de Artes del Teatro y la Comunicación (Andamio 90). Ayudante de primera en Didáctica Especial en Artes (FFyL, UBA).

Participa como investigadora en el proyecto “Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de los docentes en formación” (UBACyT).

Sus últimas publicaciones son: *Educación en artes. Experiencias pedagógicas de graduados en el sistema educativo formal*, Editorial de la FFyL, 2020.

## Anabella Penalva

Licenciada y Profesora en Artes (orientación Artes Combinadas) por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Docente de materias artísticas y didáctica de las artes en nivel superior. Jefa de trabajos prácticos en Estilos Coreográficos (DAM, UNA) y en el Seminario de Lectura y Análisis textual (CINO, UNA), Jefa de trabajos prácticos en la materia Didáctica Especial de Artes (FFyL, UBA).

Integra los proyectos de investigación “La condición instrumental en la danza. Reflexiones desde la teoría, la historia y la práctica técnico-compositiva de la danza” (PIACyT) y “Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de los docentes en formación” (UBACyT).

Sus últimas publicaciones son en co-autoría, junto a M. San Juan y V. Dolce: *Trazando memorias en la formación docente: Prácticas artístico-pedagógicas en los profesorados de Artes Visuales de la Ciudad de Buenos Aires*, Seminario Internacional Pedagogías de la Memoria (2021). Con M. San Juan: *Las imágenes de los estudiantes: construcción de identidad colectiva, política y artística de resistencia cultural*, I° Congreso Nacional y IX° Encuentro “Armando Capalbo” de Experiencias y Escrituras en la Cultura del Consumo, UBA, FFyL, (2018).

## Malena San Juan

Licenciada y Profesora en Artes (Orientación Artes Plásticas) por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Maestranda en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ayudante de primera de la cátedra de Didáctica Especial en Artes. (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) Docente de Historia del Arte y Didáctica en Artes en diferentes espacios de formación superior artística de la Ciudad de Buenos Aires.

Participa como investigadora del proyecto UBACyT “Arte, memoria y proyectos en la construcción de la subjetividad política de los docentes en formación”, radicado en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Sus últimas publicaciones son en co-autoría, junto a V. Dolce y A. V. Penalva: *Trazando memorias en la formación docente: Prácticas artístico-pedagógicas en los profesorados de Artes Visuales de la Ciudad de Buenos Aires*, Seminario Internacional Pedagogías de la Memoria organizado por la Comisión Provincial de la Memoria (2021). Con M. Fernández Darriba: *Arte y Artivismo: Los cuerpos en acción de la marea verde*, en el marco de las V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe, organizadas por el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Facultad de Ciencias Sociales, UBA (2021) Con A. V. Penalva: *Las imágenes de lxs estudiantes: construcción de identidad colectiva, política y artística de resistencia cultural*, I° Congreso Nacional y IX° Encuentro “Armando Capalbo” de Experiencias y Escrituras en la Cultura del Consumo, FFyL, UBA (2018).

## María Eugenia Di Franco

Licenciada y Profesora en Artes Plásticas por la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es Especialista en Educación y maestranda en Educación por la Universidad de San Andrés.

Se desempeña como docente de materias artísticas en el nivel medio y superior, y en la materia Didáctica Especial en Artes (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Es investigadora del Instituto Payró (FFyL, UBA) e integrante del FiloCyT “*La apropiación de obras de mujeres por varones como gesto legitimador en los siglos XVI y XVII*”.

Sus últimas publicaciones son con A. Palermo: *La apropiación de obras de artistas mujeres por varones en los siglos XVI y XVII: los casos nórdicos de Judith Leyster y Rachel Ruysch*, XIV Jornadas ITHA “Julio E. Payró”, UBA, FFyL (2021). *Integrándonos, transitando la escuela media*, en Cundari, S. (Ed.), *Herramientas y experiencias de la enseñanza del arte en la discapacidad*, Editorial de la FFyL (2020). *Relato III. Salir de la caverna en la enseñanza de artes plásticas: Alternativas a la proyección cronológica de imágenes*, en Coraggio, M. (Ed.), *Educación en artes. Experiencias pedagógicas de graduadxs en el sistema educativo formal*, Editorial de la FFyL, 2020.

## Alvarez, Clarisa

Licenciada en Enseñanza de la Música (Universidad Caecae), profesora nacional de Música (Conservatorio Nacional Carlos Lopez Buchardo), directora de coros (Conservatorio Provincial Juan José Castro) y arregladora vocal. Ejerció la docencia en todos los niveles educativos desde el año 1979 hasta la actualidad. Ha dictado cursos de capacitación en CABA, Pcia de Buenos Aires, y algunas ciudades del interior del país. Integró el equipo de Artes de la Dirección de Currícula (ME, GCBA, 1993-2017). Participó como especialista

de música en la elaboración de los diseños curriculares de nivel primario, secundario y planes de profesorado de nivel superior en ese período. También ha escrito materiales para el INFoD (MEN). Paralelamente, mantuvo la actividad artística dirigiendo formaciones corales en diversas instituciones educativas, centros culturales, universidades y sindicatos. Compositora de “Cantata Sellk’nam” (1999) Profesora adjunta de la cátedra de Didáctica especial en Artes (FFyL, UBA). Dirige el Grupo Vocal Melopea, directora musical y arregladora de “Noninas Tango”.

## **Didáctica General para los Profesorados**

Andrea Alliaud

Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Ciencias sociales y Educación por la FLACSO, Argentina.

Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta a cargo de la materia Didáctica General para los Profesorados del Departamento de Ciencias de la Educación y directora de Proyectos de Investigación (UBACYT) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Dicta además cursos y seminarios de posgrados en distintas universidades.

Su área de especialización, es la formación docente, temática sobre la que investigó, disertó y publicó tanto en el país como en el exterior, además de haber realizado consultorías y ocupado distintos cargos en organismos de gobierno nacionales e internacionales. Entre otros títulos es autora de: *Los artesanos de la enseñanza* y *Enseñar hoy. Apuntes para la for-*

*mación*, ambos editados por Paidós en los años 2017 y 2021, respectivamente.

## Vannina Trentín

Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación para el Nivel Medio y Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), Argentina; Especialista y maestranda en Tecnología Educativa por la misma universidad. Actualmente es Profesora Adjunta de la Cátedra de Didáctica General para los Profesorados (FFyL, UBA), Subcoordinadora del Área Formación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-IIPE UNESCO Oficina para América Latina.

Se especializó en el campo de la formación docente inicial desde una perspectiva didáctica y en la integración de las tecnologías digitales a los procesos de formación y enseñanza. Ha conformado equipos en programas y proyectos a nivel nacional y subnacional. Es autora y coautora de libros, artículos y materiales educativos vinculados a dichos campos.

## María Celeste Varela

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, UBA 1978; posee estudios de posgrado en Educación, imágenes y medios (Flacso) y en Ciencia Tecnología y Sociedad (UNQUI). Se desempeña como profesora adjunta de Didáctica general para los profesorados e integra un proyecto UBACYT en la FFyL, UBA.

Su área de trabajo es la formación y capacitación docente. Ha desempeñado tareas en diferentes universidades y en institutos de profesorado. Ha integrado equipos para realizar tareas en este campo en países de la región. Ha publicado artículos y colaboraciones en libros sobre el tema.

Ha integrado equipos interdisciplinarios para la gestión de políticas de formación docente y de formación y empleo.

## **Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología**

María Mercedes Hirsch

Doctora en Antropología Social (UBA). Profesora Adjunta de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Dicta cursos de posgrado en la UBA, UNQ, UFLO y UNC. Forma parte de distintos proyectos de investigación y extensión del Programa de Antropología y Educación ICA-FFyL-UBA. Sus trabajos se desarrollan en el subcampo de la Antropología y la Educación y la Enseñanza de la Antropología. Especialmente, abordan problemáticas relativas a la articulación de los proyectos de futuro de jóvenes en el marco de la articulación de procesos educativos y productivos en contextos rurales y urbanos que tensionan procesos de construcción de conocimientos al respecto. Asimismo, problematizan la transición del pasaje de la escuela secundaria a la universidad. Ha publicado diversos artículos sobre los aportes de la etnografía educativa para la formación docente y la enseñanza de la Antropología.

Laura Cerletti

Doctora en Antropología Social (UBA). Investigadora Adjunta (CONICET), con sede de trabajo en el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras- UBA). Profesora

Asociada de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Codirige un equipo de investigación UBACyT que aborda los procesos políticos y sociales relativos al cuidado y la educación de niñas/os y jóvenes en contextos de desigualdad social. Sus investigaciones se centran en las relaciones entre las familias y las escuelas, los modos de organización doméstica y la articulación con la educación y la escolaridad; y las transformaciones respecto a la producción de responsabilidades adultas en torno a las nuevas generaciones. Ha publicado diversos artículos sobre los aportes de la etnografía educativa para la formación docente y la enseñanza de la Antropología.

### Javier Alejandro García

Doctor en Antropología Social (UBA). Profesor adjunto de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Desde el 2004 forma parte de distintos proyectos de investigación y extensión del Programa de Antropología y Educación ICA-FFyL-UBA. Actualmente es investigador del Proyecto UBACyT “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar”. Sus trabajos de investigación se centran en las relaciones entre movimientos sociales y educación, focalizando en el surgimiento y desarrollo de experiencias de educación y escolarización conocidas en nuestro país como “bachilleratos populares”. Ha publicado diversos artículos sobre los aportes de la etnografía educativa para la formación docente y la enseñanza de la Antropología.

## Maximiliano Rúa

Máster en Antropología Social (UBA). Profesor Asociado de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Dicta cursos de posgrado en la UBA y UNRN. Forma parte de distintos proyectos de investigación y extensión del Programa de Antropología y Educación ICA-FFyL-UBA. Actualmente se desempeña como codirector de Equipo de Investigación UBACyT que aborda problemáticas socioeducativas vinculadas a contextos de desigualdad y diversidad. Es director de Equipo UBANEX que trabaja con experiencias escolares, prácticas cotidianas y trayectorias educativas de niños y jóvenes en el Sur de CABA. Sus trabajos problematizan las prácticas de construcción de conocimiento vinculadas al aprendizaje de niños en situaciones de enseñanza intencionada y los procesos sociales de construcción del conocimiento público en la Ciencias Sociales. Ha publicado diversos artículos sobre los aportes de la etnografía educativa para la formación docente y la enseñanza de la Antropología

## **Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras**

### Paula Labeur

Profesora y Licenciada en Letras (UBA) y Especialista en Investigación Educativa (UNCo). Profesora Adjunta de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Profesora Adjunta de Taller de lectura y escritura y Didáctica de la literatura (Profesorado Universitario en Letras, UNSAM) y de Teoría literaria (UNIPE). Forma parte del equipo de investigación UBACyT

y dirige un proyecto que indaga en la relación entre las selecciones escolares de lecturas y la ESI (UNIPE). Coordinó el curso de formación docente: Enseñar en escenarios diversos en el área de Lengua Nivel Secundario (INFD-UNIPE, 2020-2021). Publicó *Leer y escribir en zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* en colaboración con Gustavo Bombini (2017), *Intervenciones a Edipo rey de Sófocles* (2018) y *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura* (2019).

## Gustavo Bombini

Profesor, Licenciado y Doctor en Letras (UBA). Profesor Asociado (a cargo) de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza (Facultad de Filosofía y Letras- UBA). Profesor Titular en el área de Didáctica de la lengua y la literatura, Director del Profesorado Universitario en Letras, de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, donde también se desempeña como Director de la Carrera de Especialización en Literatura infantil y juvenil. Director del equipo de investigación UBACyT de la Cátedra de Didáctica Especial en Letras (FFyL) y del PICT “Episodios críticos para una historia de la literatura infantil y juvenil argentina”. Publicó *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina* (2006), *La lectura entre la enseñanza y la mediación* (2018) y *Leer y escribir en zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior* en colaboración con Paula Labeur (2017), entre otras publicaciones.

## Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Historia

Silvia Finocchio

Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO y profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora adjunta de Didáctica y prácticas de la Enseñanza (Historia) en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Se desempeña además como profesora titular de Historia General de la Educación en la UNLP y como investigadora del Área de Educación de FLACSO Argentina. Dirigió varios proyectos UBACyT orientados al estudio de la cultura material y de las prácticas de enseñanza de Historia. El último proyecto de investigación bajo su dirección indaga las propuestas pedagógicas de museos y archivos virtuales en América Latina. Ha realizado estancias de investigación y dictado cursos de posgrado en diversas universidades de América Latina y de Europa. Entre sus libros se encuentran: *Diversos mundos en el mundo de la escuela*, Gedisa, 2016 (coautora); *Saberes y prácticas escolares*, Homo Sapiens, 2011 (compiladora); *La escuela en la historia argentina*. Edhasa, 2009 .

Marisa Massone

Doctora con orientación en Educación (UBA). Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y prácticas escolares y en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Profesora y Licenciada en Historia (UBA). Profesora Adjunta Ordinaria de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza (Historia) en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integrante del Área de Historia Digital (AHD) del Instituto Dr. Emilio Ravignani (UBA-CONICET). Integra los grupos de investigación: "Propuestas pedagógicas para museos y archivos virtuales en la

Historia de la Educación” y del PICT-2017-1311 “La historia como asignatura escolar: cambios recientes en conocimientos, materialidades y prácticas en el nivel secundario”. Su línea de investigación se relaciona con los materiales escolares, las prácticas de lectura y escritura y la cultura digital en la enseñanza de la historia. Actualmente, es referente del Equipo de Ciencias Sociales de la Escuela de Maestros y del Área de Ciencias Sociales de la Gerencia Operativa de Currículum (GCBA).

Es autora de artículos académicos y materiales escolares y coorganizadora del libro “Múltiplas Vozes na formação de professores de História: experiências, Brasil-Argentina” (UFRGS, 2018).

## Gisela Fabiana Andrade

Magister y Especialista en Ciencias Sociales con Orientación en Historia Social (UNLu) y Especialista en Educación y TIC (MEN). Profesora de Historia (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). JTP de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (Historia, FFyL-UBA). Docente de grado y posgrado en espacios curriculares vinculados con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (UNQ, UNPAZ) y también en el profesorado de Enseñanza Primaria ENS4. Es investigadora del Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana “Dr. Emilio Ravignani” Facultad de Filosofía y Letras-UBA y participa como investigadora formada en proyectos nacionales e internacionales sobre la enseñanza de la historia. Ha publicado artículos sobre la enseñanza de la historia, las ciencias sociales e historia de la educación argentina en revistas y compilaciones nacionales y extranjeras. Investiga sobre la enseñanza de la historia en escuelas secundarias con proyectos educativos inclusivos, a partir del análisis de los saberes, las materialidades y las prácticas.

## Florencia Rodríguez

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (Facultad de Filosofía y Letras- UBA). Jefa de Trabajos Prácticos en la materia Didáctica y Prácticas de la Enseñanza (Historia) en Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Docente Investigadora de la FFyL- UBA; ha formado parte de equipos de trabajo en el Instituto Interdisciplinario de Género y en el Departamento de Historia Oral del Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana “Dr. Emilio Ravignani”. Docente de historia, geografía y formación ética y ciudadana del Liceo 9 DE 10 del Nivel Medio de C.A.B.A. Referente ESI, Co-coordinadora del Espacio ESI y coorganizadora de las Jornadas ESI en el marco de la aplicación de la Ley 26.150/06 y la Ley 2.110/06. Dictó y redactó cursos de capacitación docente en Escuela de Maestros, InFod, Comisión Provincial por la Memoria y sindicatos. Ha publicado artículos sobre historia reciente, género y educación en revistas especializadas y libros. Investigó sobre la historia de la clase trabajadora, las relaciones de género y la educación en los años 70.

## Diego Mora

Profesor en Historia (UBA) y maestrando en Investigación Histórica (UDES). Ayudante de Primera Interino en Didáctica y Prácticas de la Enseñanza (Historia, Facultad de Filosofía y Letras-UBA) y en Historia latinoamericana I (Folklore-UNA). Jefe de Trabajos Prácticos ordinario en Problemas de Historia Argentina (IEI-UNAJ). Colaboró en las publicaciones del Departamento de Documentos Escritos del Archivo General de la Nación y en el Cuadernillo de Actividades de PHA-IEI-UNAJ. Su línea de investigación es sobre los años iniciales de la Educación Superior.

## Sonia Núñez

Magister en Ciencias Sociales y Especialista en Políticas Educativas. (FLACSO) Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria. Se desempeña como Ayudante de primera en las cátedras de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (Historia) y de Didáctica General de Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Es formadora de docentes del nivel primario en IFD de la CABA. Es Coordinadora del Campo de la Formación Específica del ENS 7. Se desempeña también en la formación continua de docentes del nivel primario en el área de ciencias sociales en la Escuela de Capacitación Docente de CABA (Escuela de Maestros). Ha presentado ponencias en diversas jornadas vinculadas a la especialidad y publicado artículos sobre la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y formación docente en revistas nacionales. Investigó sobre las tradiciones en la formación docente y sobre el potencial formador de la experiencia vivida en las trayectorias sociales en la formación docente.

## Sebastián Ortiz

Doctor en Historia (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza (Historia) en Filosofía y Letras de la UBA. Libros publicados: *La patria terrateniente. Nueva burguesía agroindustrial y construcción del Partido del Campo*, 2010, Ed. Peña Lillo/Continente; *Conformación de Fuerzas Sociales en la Argentina*, 2012, Editorial Académica Española. Miembro de la Coordinación General Pedagógica de los Bachilleratos de Educación Popular de Jóvenes y Adultos del SIVENDIA (Sindicato de Vendedores

de Diarios y Revistas de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires) y del Centro de Investigaciones de Historia, Memoria e Identidad Popular de los Museos Comunitarios de la CGT Regional Oeste (Merlo-Moreno-Marcos Paz).

## Mariana Paganini

Magíster en Historia y Memoria (FaHCE-UNLP), Diplomada en Diseño institucional y gestión de sitios de memoria (UNQ-CPM) y Profesora de Historia (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Jefa de Trabajos Prácticos en el Área de Extensión Educativa del Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti (FFyL-UBA), Ayudante de Primera en la cátedra de Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza (Historia) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y docente en la Especialización en museos, transmisión cultural y manejo de colecciones antropológicas e históricas (FFyL-UBA) y en la Maestría en Historia Pública y Divulgación Social de la Historia (UNQ). Actualmente integra equipos de investigación sobre la enseñanza de la historia, la memoria social y el patrimonio. Ha publicado artículos en revistas argentinas y extranjeras y es co-compiladora del libro “Arte y Memoria. Abordajes múltiples en la elaboración de experiencias difíciles” (EUFyL, 2021). Sus temas de interés se refieren a la transmisión intergeneracional en museos y sitios de memoria.

## Residencia

### María Dolores Román

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Formación de posgrado en

el campo de la Ética aplicada a la Educación y la Tecnología informática (en desarrollo). Profesora Asociada, cátedra Residencia, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora en distintos proyectos en la misma facultad: entre ellos, Directora PRIG, FFyL, UBA, tema: “Narración y evaluación en la formación de los profesores de Ciencias de la educación: Una relación que da cuenta del potencial evaluativo en la reconstrucción crítico-reflexiva de los estudiantes sobre su práctica profesional, 2015–2017”; Proyecto de Evaluación de Impacto de la Capacitación, INAP, Modernización (Nación), 2016-19. Principales Publicaciones: Coautora en Gilli, J.J. *Modelo de Universidad vigente en las Ciencias Económicas frente al desafío de los procesos de acreditación e internacionalización de la educación superior*. Ediciones Cooperativas; En Revista Espacios de Crítica y Producción (Filo:UBA) N° 55, Marzo 2021, *Residencia. Los nuevos trayectos de las prácticas preprofesionales en el inusitado contexto del distanciamiento social*.

## Cecilia Román

Especialista en Didáctica,UBA. Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesora de Educación Preescolar, ISPEI “S. C. de Eccleston”. Especialista en Educación Maternal y en Educación y TIC, Ministerio de Educación, Nación INFOD. Profesora Adjunta en “Residencia” Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Profesora en Institutos de Formación Docente CABA. Codirectora Investigación: “Estudio descriptivo–comprensivo de las intervenciones didácticas de la pareja pedagógica en el dispositivo de Residencia” Secretaria de Investigación, (FFyL-UBA). Proyecto PRIG. Res (CD) N°: 2830/16. 2015-2017. Investigadora formada: Educación sexuada y curriculum directora: Dra. Morgade. Inst. Investigaciones en Ciencias de la Educación

(FFyL-UBA), 2004-2014. Asesora técnica en documentos curriculares de ESI Ministerio de Educación, Nación. Algunas Publicaciones: Coautora en Román M. D. *Residencia. Los nuevos trayectos de las prácticas preprofesionales en el inusitado contexto del distanciamiento social*, Revista Espacios de Crítica y Producción (Filo-UBA) N° 55. Marzo 2021; En prensa. *La educación inicial bajo la lupa de la perspectiva de género* Camus, 2019.

## Adriana Noemí Tomic

Especialista en Metodología de la Investigación Científica, UNLa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Jefe de Trabajos Prácticos Cátedra Residencia, Carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora Adjunta Cátedra Metodología de la Investigación I, Carrera Psicopedagogía, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Profesora de ISFD en la provincia de Buenos Aires. Directora Proyecto de Investigación: PRIG. 2015-2018. Resolución CD 2830/16. Estudio descriptivo-compreensivo de las intervenciones didácticas de la pareja pedagógica en el dispositivo de Residencia. Carrera de Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Publicaciones: “Problemas y desafíos que presenta la enseñanza de Metodología de la Investigación en la Licenciatura de Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín.” *Congreso Latinoamericano: “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”*, Rosario, 2 y 3 de septiembre de 2019.

## Sumbre Dinah Inda

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de cátedra Residencia, Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Supervisora pedagógica

nivel superior, DGEGP, Ministerio de educación CABA. Profesora de Taller II, IES J. B. Justo. Prof. de Didáctica, Pedagogía, Residencia pedagógica y Rectora del ISEA Centro de educación corporal a-771. Profesora de Educación Corporal I, Musicoterapia, UBA. Docente de Escuela Hebrea. Proyectos de investigación de la cátedra de Residencia, Ciencias de la Educación, FFyL, UBA: “Estudio descriptivo-comprensivo de las intervenciones didácticas en el dispositivo de residencia”, 2018; “Las mutuas incidencias e implicaciones de las instituciones educativas en las interacciones de la formación” (res. Cd n° 1380/2011) 2009-2011. Publicaciones: *La formación docente en expresión y lenguaje corporal*, en “En movimiento la vida continúa”, Compiladora Brikman, L. Dunken, 2006. *El cuerpo en la educación formal*, en Cuadernos de Cátedra, Residencia, OPFYL, 2001. Otros: Coordinadora del Área de Educación en la ONG Fundación Arte y Movimiento, desde 1991, Desarrollo de talleres de movimiento para niños, adolescentes y adultos en distintos ámbitos.

## Claudia Patricia Mendoza

Maestranda en Tecnología aplicada a Educación UNLP. Licenciada y Profesora de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Vicedirectora de Secundario Colegio Nuevo de Las Lomas, provincia de Buenos Aires. Profesora de nivel Secundario y Terciario de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y Taller de Lectura Escritura y Oralidad. Investigadora en los proyectos: “Violencias en Plural, la violencia en la Esc. Media”, FFyL, UBA, Cátedra Sociología de la Educación, Directora Dra. Kaplan, C., 2005-2007; “Las mutuas incidencias e implicaciones de las instituciones educativas en las interacciones de la formación”, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Residencia. Directora Prof. Román, M. D., 2010-2012; “Estudio descriptivo- comprensivo de las intervenciones didácticas de la pareja pedagógica en el dis-

positivo de Residencia”. Carrera de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA., 2015-2017. Publicación: Coautora en Román M. D., *Residencia. Los nuevos trayectos de las prácticas preprofesionales en el inusitado contexto del distanciamiento social*, Revista Espacios de Crítica y Producción (Filo: UBA) N° 55, Marzo de 2021.

## María Eugenia Míguez

Doctoranda y Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de Primera, Cátedra Residencia, Carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora de Pedagogía en ISFD N°39, Vicente López, Provincia de Bs. As. Becaria Doctoral CONICET miembro del Grupo Interdisciplinario “Derechos Sociales y Políticas Públicas”, Facultad de Derecho, UBA. Sus últimas publicaciones fueron: “La investigación narrativa en educación como modo de habitar, construir y narrar territorios de experiencias. El relato de formación de Mary del Ceibo”. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, Vol. 1, N° 2, Julio-Diciembre 2021, ISSN2718-75192021. “Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción” *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 211-229. “El espacio, el tiempo y los otros: experiencias de formación en el Plan FinEs 2 en la Provincia de Buenos Aires” *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 16, Nro. 15, Vol. 1, Enero a Junio de 2020, págs. 53 - 62. ISSN 2362-3349 (en línea).

## María Zivina Landín

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Ayudante de Primera, Cá-

tedra Residencia, C. Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora del Campo de la Práctica I, II y III del Profesorado de Educación Primaria en I.S.F.D N° 112, San Miguel, Provincia de Bs. As. Profesora de distintas asignaturas en Institutos de la provincia de Buenos Aires. Últimas publicaciones: Residencia. “Los nuevos trayectos de las prácticas pre-profesionales en el inusitado contexto del distanciamiento social”. En *Revista Espacios de Crítica y Producción* (Filo:UBA) N° 55 Marzo 2021; Co autoría: Tomic, A. “Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica”. III Jornadas Nacionales de Formación Docente; “El acompañamiento del docente coformador en las prácticas de Residencias de Profesorados: condiciones favorecedoras u obturadoras de la formación docente” en V Jornadas Regionales de Prácticas y Residencias y I Jornadas Nacionales de Prácticas Preprofesionales en la Educación Superior, Universidad Nacional del Sur.

## **Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Geografía**

Raquel Gurevich

Profesora de Geografía, recibida en la UBA, y tiene una Maestría en Administración Pública, UBA/INAP. Es docente regular en el Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, como Profesora Asociada en la cátedra Didáctica Especial de la Geografía y Prácticas de Enseñanza y auxiliar en Geografía Social Argentina. Codirige proyectos UBACyT en el Instituto de Geografía, de la misma facultad y es integrante del Programa de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (INDEGEO). Participa de las áreas

curriculares del Ministerio de Educación de la Nación y es autora del Módulo sobre Geografía del Diploma de Posgrado FLACSO Enseñanza de las Ciencias Sociales. Tiene publicados libros, artículos y ponencias de los temas de su especialidad, en las editoriales Paidós, Biblos, UNICEF, Aique, Fondo de Cultura Económica, entre otros. Sus líneas de trabajo son: Didáctica de las Ciencias Sociales, Formación docente y Gestión curricular en ciencias sociales.

## Andrea Ajón

Profesora y Licenciada en Geografía de la UBA. Es Jefe de Trabajos Prácticos regular en la cátedra Didáctica Especial de la Geografía y Prácticas de la Enseñanza (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Investigadora del Programa de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (IN-DEGEO), Instituto de Geografía-UBA. Es docente y tutora en el Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia, FLACSO-Argentina. Se desempeñó como docente en cursos y trayectos de formación continua para profesores de geografía de nivel medio y primaria en CePA (Ministerio de Educación, CABA) y en otras instituciones universitarias de la provincia de Buenos Aires. Desarrolla tareas de capacitación docente en escuelas de enseñanza media de gestión privada. Es docente del Colegio Nacional de Buenos Aires (UBA). Es autora de diversas publicaciones relacionados con enseñanza de la geografía, la formación docente, libros de texto y materiales educativos para distintos niveles de enseñanza producidos por el Ministerio de Educación de la Nación. Líneas de investigación: Didáctica de la Geografía, Enseñanza de temas ambientales.



Este libro brinda a los lectores el diálogo franco y profundo que se dio entre formadorxs de formadorxs que se vieron interpeladxs por la excepción en sus experiencias, sus prácticas y en sus saberes. Estas páginas plasman el intercambio que se dio en el marco de los encuentros del Área Interdisciplinaria de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (AIFOD) cuando los equipos docentes de las materias del Campo de la Práctica Profesional Docente de los Profesorados se vieron obligados a virtualizar la cursada de las materias.

Es una producción colectiva que compila relatos de experiencias y ensayos de ponderación crítica. Sus capítulos procuran dejar un registro sobre algunas preguntas que, bajo el supuesto de que toda propuesta formativa es eminentemente singular y siempre contextual, permitieron discutir y volver a pensar las diferentes dimensiones de lo pedagógico. Estos interrogantes, atravesados ahora por la pandemia, permitieron pensar nuevamente los modos en que hacemos la enseñanza y disponemos condiciones, recursos y materialidades para la experiencia de formación en la universidad. La multiplicidad de abordajes se articula y resuena en un eje estructurante: la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-987-8927-26-8



9 789878 192726 8