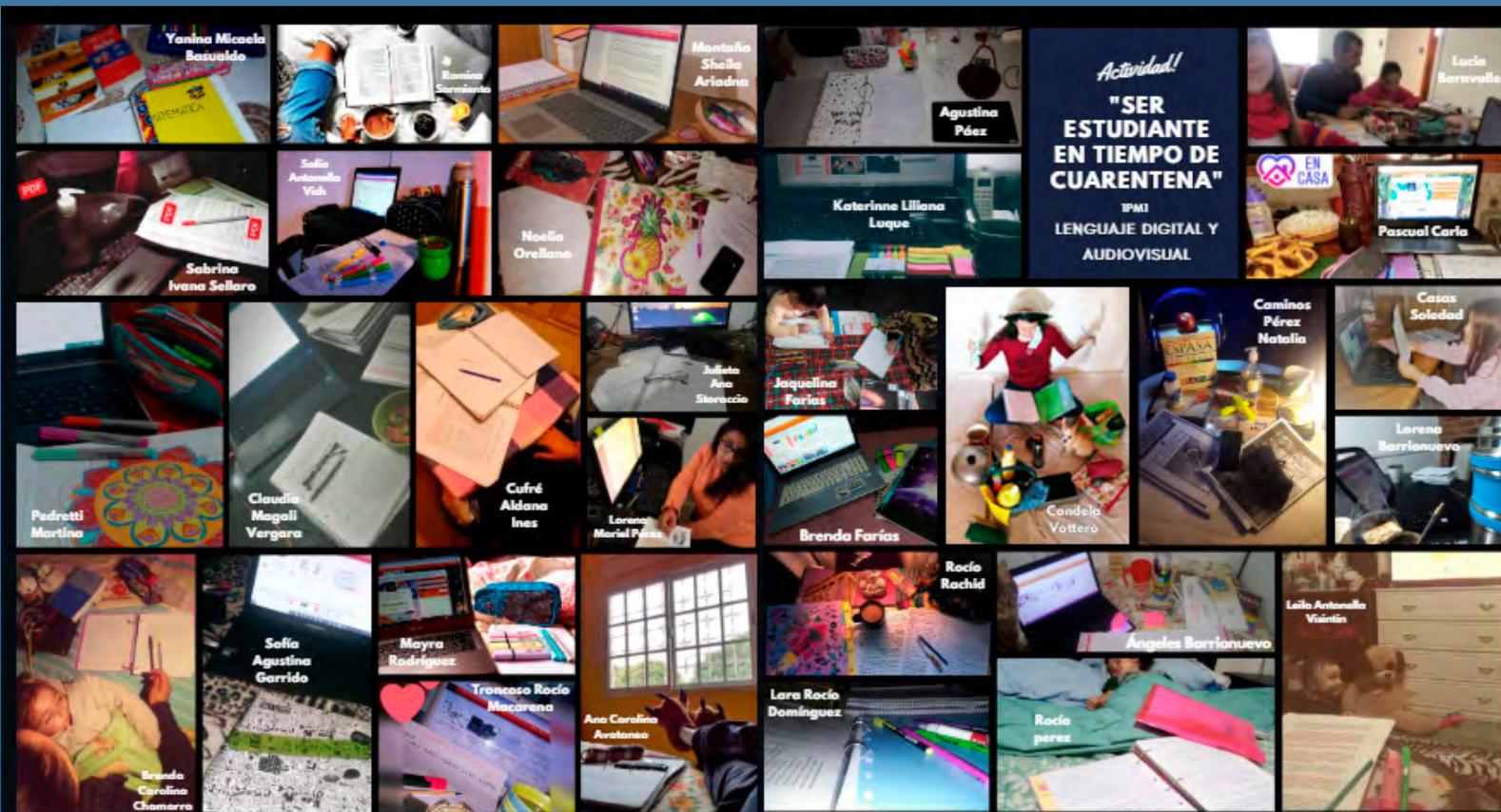


# La formación docente y los desafíos de la pandemia



**Collage colectivo** construido por estudiantes del curso 1PM1 en Lenguaje Digital y Audiovisual. Profesorado de Educación Primaria, Instituto Carlos A. Leguizamón. Actividad coordinada por la Profesora y Artista **Gabriela Sehringer**

**Inés Dussel**



## **Inés Dussel**

Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México, Categoría III. Es Doctora en Educación (Ph. D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008, y ha sido Profesora Visitante en la Universidad de Paris 8 y Humboldt de Berlín. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) en reconocimiento a su trayectoria académica. Sus temas de investigación actual se vinculan a la cultura visual y digital, en perspectiva histórica y pedagógica.

# La formación docente y los desafíos de la pandemia<sup>1</sup>

Teacher training and the challenges of the pandemic

**Inés Dussel**\*

*Fecha de recepción: 30 de abril de 2020*

*Fecha de aceptación: 2 de junio de 2020*

## RESUMEN

La pandemia del coronavirus ha obligado a cerrar los edificios escolares, pero la escuela sigue funcionando. La situación de la emergencia permite ver dinámicas y tensiones que ya estaban presentes en la educación argentina, y también abre posibilidades nuevas de repensar las formas en que se hace escuela. En este artículo abordo en particular los desafíos que se presentan a la formación docente en este contexto excepcional, a partir de dos líneas de análisis: las afectaciones que produce la situación de emergencia a la formación docente, sobre todo a las instituciones que se dedican a la formación docente inicial, y los aportes que puede realizar la formación para transitar este contexto de la mejor manera posible. Estos aportes se vinculan con proveer lenguajes y conceptos para repensar el trabajo de enseñar, y con visibilizar y entender mejor los entornos socio-técnicos en que ese trabajo tiene lugar. En la última sección se presentan algunas ideas sobre el currículum de la formación docente a la luz de esta experiencia.

## palabras clave

**formación docente · pandemia · pedagogía  
tecnologías educativas · currículum**

<sup>1</sup> Una primera versión de este texto fue presentada en una conferencia organizada por Alejandra Birgin en la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que tuvo como título "La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar horizontes de futuro" y se dictó el 5 de mayo de 2020 (disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UIPfzJ9qL0o&t=95s>).

Quiero agradecer las múltiples conversaciones que vengo sosteniendo con colegas y amigas sobre la formación docente: Alejandra Birgin, Analía Segal, Adriana Fontana y Paola Roldán. Particularmente con las últimas trabajamos "codo a codo" en desarrollar propuestas para la formación docente en medios digitales en el marco del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) de la Provincia de Córdoba, una experiencia que valoro enormemente por el cuidado y la responsabilidad pedagógica con la que se desenvuelve.

\* DIE-CINVESTAV. Contacto: [idussel@gmail.com](mailto:idussel@gmail.com)

## ABSTRACT

The coronavirus pandemic has forced to close school buildings, but schools have remained working. The emergency situation makes visible some dynamics and tensions that were already present in Argentinean education, and it opens up new possibilities for rethinking the ways in which schools are made. In this text I discuss the challenges faced by teacher education in this exceptional context, following two threads or analytical lines: the effects/affectations produced by this emergency on teacher education, particularly on the institutions for initial training, and the contributions that teacher education can make to help move through this context in the best possible way. These contributions are related to providing languages and concepts to rethink teachers' work and to help visibilize and thoroughly understand the socio-technical contexts in which this work takes place. In the last section, I present some ideas about the curriculum for teacher education under the light of this experience.

### keywords

**teacher education · Coronavirus pandemic · pedagogy  
educational technologies · curriculum**

## Introducción

No es sencillo escribir sobre los efectos educativos de la pandemia del coronavirus, porque prima la sensación de que todo lo pensado tiene una caducidad peyorativa ante una situación que se mueve constantemente. Si al principio del confinamiento se creía que esta condición duraría unas pocas semanas, con el correr de los meses va siendo evidente que el fin de la pandemia no está próximo, y que habrá que aprender a convivir con la incertidumbre de los avances y retrocesos en la lucha contra el virus y con sus efectos asociados, principalmente el crecimiento del desempleo y la pobreza.

En el sistema escolar, esta situación tiene características propias que vale la pena analizar, aunque sea brevemente. Por sus dimensiones y alcances, los sistemas educativos fueron una de las actividades que más pronto se detuvieron, porque cerrar escuelas permitía parar a una parte importante de la población

y eventualmente ayudar a frenar la cadena de contagios (Quezada, 2020). Por eso mismo, es probable que las actividades escolares sean de las últimas en retomarse y que se mantengan como "válvula de seguridad" ante futuros rebrotes (Williamson, Enyon y Potter, 2020). Todo parece indicar (aunque, como ya señalé, esto puede cambiar rápidamente) que tendremos unos meses o, en el escenario pesimista, algunos años de intermitencias de la presencia física en las escuelas.

Al mismo tiempo, la experiencia vivida permite atestiguar que las escuelas siguen funcionando pese a que los edificios escolares estén cerrados o, mejor dicho, sigan abiertos solo para distribuir comida y materiales educativos. En Argentina, ese funcionamiento de lo escolar se apoya en distintos programas de continuidad pedagógica a nivel nacional y provincial que dictan regulaciones y producen materiales para no detener la enseñanza. Pero es induda-



ble que la continuidad depende sobre todo del trabajo de docentes, estudiantes y familias que buscan *sostener la escuela por otros medios*. La decisión y la voluntad de seguir haciendo escuela es una de las cuestiones quizás más auspiciosas de estos meses, y contradice la fuerza mediática de tantos discursos desescolarizantes que se escucharon en las últimas décadas. La escuela parece estar recobrando autoridad ante los ojos de las familias y los gobiernos; hasta los adolescentes, tradicionalmente reacios a valorar la escuela, reconocen en varias encuestas que extrañan no solamente a sus compañeros sino también a sus profesores, y que añoran traspasar el umbral de la escuela para poder llegar a ser otrxs<sup>2</sup> y desligarse aunque sea momentáneamente de sus familias (por ejemplo, véase UNICEF, 2020).

Pero esta continuidad no está exenta de dificultades y tensiones, entre las cuales se cuenta, sin lugar a dudas, el peso de la desigualdad, que atraviesa todas y cada una de las acciones en las escuelas. Sabemos que hay un porcentaje importante de chicxs para quienes la continuidad pedagógica todavía no es más que una aspiración, porque no tienen los recursos ni las condiciones para sostenerla. Sabemos también que las condiciones de confinamiento son muy dispares, y que para lxs docentes la situación actual implica una intensificación y en algunos casos una precarización de su trabajo. Sostener la escuela implica remar contra la corriente y buscar los modos para que estas dificultades pesen un poco menos, o puedan ser aliviadas aunque sea momentáneamente.

---

2 Elijo escribir algunos sustantivos con la "x", y no las/los/les, para dar cuenta del "problema del género" en el lenguaje, de la lucha abierta en nuestra época sobre cómo nombramos los géneros y las sexualidades. Seguramente habrá quienes se molesten con esa decisión, pero como señala Bolívar (2019), es tiempo de dar debates respetuosos que reconozcan la complejidad de los vínculos entre lenguaje y política, y que admitan la presencia de distintas posiciones. La "x" impronunciable quiere alertar sobre la inestabilidad de los géneros en esta época.

Considerando las tensiones y los problemas por los que estamos atravesando, quisiera en este texto analizar algunos rasgos de la continuidad pedagógica desde la perspectiva de la formación docente. Creo que lo que estamos viviendo ofrece un contexto privilegiado para desplegar qué es una escuela, qué es una clase, y para conversar sobre cómo se enseña a enseñar. También es un momento propicio para pensar en las tecnologías y los medios de la educación. Para algunos, este contexto será un gran experimento sobre los beneficios comparativos de la enseñanza virtual sobre la presencial (Zimmerman, 2020); para otros, más cautos, lo que estamos viviendo no tiene que ver con una enseñanza en línea sino con una estrategia de educación remota en la emergencia (como la llaman Hodges y otros, 2020), que se centra sobre todo en la accesibilidad y apela a distintos medios para garantizar la continuidad de la enseñanza. En cualquier caso, todos hemos aprendido mucho sobre la materialidad de la escuela, la importancia de sus espacios y de los medios con que trabajamos para poder desarrollar ciertas operaciones de enseñanza.

En las páginas que siguen, quisiera concentrarme en dos preguntas: ¿cómo está afectando la situación de emergencia a la formación docente, sobre todo a las instituciones que se dedican a la formación docente inicial? ¿Y qué puede aportar la formación a transitar este contexto de la mejor manera posible, consideradas las circunstancias excepcionales en las que estamos trabajando?

## Los institutos de formación docente en la pandemia: buscar márgenes de acción dentro de un contexto exigido

En relación con las afectaciones en el espacio de la formación docente, y sobre todo en lo referido a la vida de los institutos, pueden listarse algunas obvias y otras quizás menos evidentes. Entre las primeras figuran el cierre de las instituciones de formación inicial, la abrupta virtualización de las clases cuando fue posible, la intensificación del trabajo docente que se extiende en el día e invade el espacio doméstico, las inquietudes sobre la acreditación y promoción de los cursos presenciales, el crecimiento de demandas de apoyo alimentario para estudiantes y familias de este nivel, el reconocimiento de las desigualdades en la infraestructura tecnológica que dificultan la conectividad y el cumplimiento de actividades, entre otros aspectos. Entre las segundas, se encuentra un debate interesante en la formación docente inicial sobre cómo reorganizar la formación en los espacios de prácticas o residencias docentes que implican la estancia en escuelas y el trabajo frente a alumnos. También es visible, en la formación docente continua, un aumento en la inscripción a cursos sobre tecnologías o medios digitales y a cursos o especializaciones menos vinculados a la coyuntura. Al respecto, puede hipotetizarse que, pese a las exigencias, se empieza a plantear otra relación con la temporalidad (quizás vinculada al recordatorio de la finitud humana que colocó la crisis sanitaria), una especie de “tiempo ganado” para mejorar algunas cosas o abordar proyectos postergados.

¿Qué posibilidades tenemos para lidiar con estas afectaciones? Hay acciones que corresponden a la política pública, y de hecho en varios casos se han dado pasos para atender las

nuevas demandas, por ejemplo, para negociar la gratuidad del uso de datos en las plataformas educativas públicas, el relanzamiento de políticas de equipamiento digital y la rápida organización de cursos de formación docente que respondan a las necesidades de quienes han tenido poca o nula formación para el trabajo con medios digitales. Es también muy importante el trabajo que se está haciendo para definir un guion común de contenidos a trabajar en la pandemia, seleccionando y jerarquizando aquellos imprescindibles y reorganizando las secuencias de trabajo con plazos más largos que el presente año lectivo, por ejemplo, vía “escuelas de verano” o la extensión del próximo ciclo escolar. Esto se apoya en experiencias ya disponibles en el sistema educativo, como la consideración de los ciclos de enseñanza en tanto unidades de promoción y acreditación, ya extendida en otros sistemas escolares como Francia e Inglaterra (Dussel, en prensa), y los programas específicamente

*“Es (...) muy importante el trabajo que se está haciendo para definir un guion común de contenidos a trabajar en la pandemia, seleccionando y jerarquizando aquellos imprescindibles y reorganizando las secuencias de trabajo.”*



destinados a chicos con trayectorias escolares irregulares o intermitentes, como los Grados de Aceleración y las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Terigi, 2006; Maddoni, 2014). Es igualmente destacable la producción de materiales y de cursos de formación que se están realizando en distintas jurisdicciones.

A nivel institucional e individual, se organizaron redes de apoyo multi-plataformas y el seguimiento de los casos de desconexión parcial o total. Después de unas semanas iniciales de gran desconcierto, empezaron a activarse las reuniones colectivas y la planificación conjunta de docentes, al menos en algunos casos. Estas formas de trabajo colectivas pueden ser un sostén importante para traducir y operacionalizar algunas decisiones de la política pública a las condiciones locales, para distribuir mejor el trabajo y para circular ideas y propuestas entre colegas. Retomar la vida institucional parece un paso necesario para mejorar nuestras pedagogías, para organizar formas de cuidado mutuo ante condiciones de trabajo extenuantes, y también para garantizar que se mantengan formas democráticas de trabajo en las instituciones, que son formas de construir lo común en nuestras escuelas. En este contexto de tantas urgencias, en el que fuimos llevados a improvisar con lo que teníamos a mano, es fundamental romper con la suposición de que la enseñanza se define solamente en el encuentro entre un docente individual y sus alumnos, y recordar que la escuela es una institución tanto pedagógica como organizativa y laboral, dimensiones que enmarcan y condicionan la enseñanza (Ezpeleta, 2004).

Quizás uno de los elementos más específicos de la formación docente inicial ha sido la inquietud sobre qué hacer con los espacios de prácticas. La aparición de esta inquietud permite abrir algunas preguntas que van más allá de la situación de educación remota en

la emergencia. Está claro que, por unos cuantos meses, quizás incluso uno o dos años, no será posible visitar las escuelas. ¿Quiere decir esto que no hay nada para hacer? Al contrario: el espacio de las prácticas puede observar y aprender de todas estas experiencias que se están desarrollando. Pero eso implica dejar de pensar el campo de la práctica como “ir a un lugar”, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto. En esta dirección, lo que está permitiendo repensar la pandemia da nuevo impulso a dejar de considerar lo digital como contenido o formato optativo y entender, al fin, que es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época (Sadin, 2017; Dussel y Trujillo, 2018). A partir de esta experiencia, diría que es difícil que la formación docente inicial mire para otro lado con relación a incluir el trabajo *con* y *sobre* medios digitales como parte de su propuesta formativa.

Dentro de ese espacio de las prácticas, hay que distinguir que las residencias sí suponen una estancia en escuelas y eso plantea desafíos importantes a las instituciones formativas. Pero quizás haya que reformularlas, para ver si se pueden acoplar a las situaciones de aula “en la emergencia”, organizando espacios de trabajo en plataformas o con los medios que se tenga a disposición, o bien sumarse desde el propio auto-análisis de aprender desde los espacios domésticos, desde relatos o diarios de docentes o tomando escenas de cine o de literatura. Hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y ese es uno de los grandes aprendizajes de este momento. La condición para que pasen a ser parte de las residencias debería ser que estas escenas pedagógicas heterogéneas y en múltiples soportes se conviertan en objeto de

trabajo, de diseño y reflexión pedagógica, vinculadas al currículum de la formación docente.

*“Hay muchos modos en que se pueden pensar las prácticas docentes sin estar necesariamente en el aula como espacio físico, y ese es uno de los grandes aprendizajes de este momento.”*

Un elemento clave en los espacios de prácticas debería ser construir buenas preguntas, buenos criterios de observación sobre las situaciones que estamos viviendo. Esto demanda, desde mi punto de vista, que los criterios vayan algunos pasos más lejos que las preguntas habituales sobre si se plantearon bien los objetivos y las actividades, y sobre las formas de evaluación (otra preocupación constante, asociada a la acreditación y la promoción, pero no tanto a la inquietud de qué lograron lxs estudiantes, qué aprendieron, independientemente de la nota). Los criterios de observación tendrían que pasar por preguntas genuinas, honestas, sobre qué se puede hacer en este contexto, que a su vez permitan entender mejor qué quiere decir “hacer algo” en una clase: ¿es hacer algo que lxs alumnxs participen? ¿Vale que digan cualquier cosa, solo por participar? ¿Cómo darnos cuenta de que lxs estudiantes se conectaron con la clase, que se dispusieron a trabajar, que se construyó algún lazo, que pudieron hacer algo más de lo que podían hacer al principio de la clase, que hubo algún trabajo con contenidos disciplinarios específicos?

Para poder poner en juego esos criterios de observación, es necesario desarrollar una escucha atenta, sutil, sensible, que hay que tra-

bajar en los espacios de las prácticas; quizás esa puede ser una de las tareas de la formación docente en estas semanas y meses. Podrían trabajarse como contenidos las formas de registrar y documentar clases en distintos contextos (por ejemplo, los digitales: ¿a qué nos dan acceso? ¿Qué queda invisibilizado en los *zoom*, *jitsis* o *meets*?), que se conviertan en modos de aproximarse a la complejidad del trabajo docente. Podría centrarse el trabajo de los espacios de práctica en mirar con cuidado la forma en que se desarrollan las clases, seguir a algunxs alumnxs, estar atentos a qué formas de trabajar convocan y cuáles alejan a lxs estudiantes, imaginar alternativas y posibilidades frente a los problemas, pensar secuencias didácticas que vinculen contenidos curriculares con los problemas de este contexto. Todo eso podría equipar mucho mejor a lxs futurxs docentes para entender de qué se trata la enseñanza. No sería un tiempo perdido, sino uno ganado para profundizar conceptos y herramientas básicas del trabajo docente.

## Los aportes de la formación docente: repensar las pedagogías de la emergencia

Estas últimas reflexiones se vinculan a la segunda pregunta o línea de análisis que propongo en este texto, que tiene que ver con los aportes de la formación para ayudar a transitar este contexto de la mejor manera posible.

El primer gran aporte de la formación docente pasa, a mi entender, por contribuir a repensar las formas de trabajo en el aula. En particular, la formación docente continua debería tomar el desafío de ayudar a que este tiempo de trabajo en la emergencia sirva para desplegar las lógicas de trabajo en las clases y las formas de pensar qué es y qué hace una escuela, como propuse más arriba sobre los espa-



cios de prácticas. Entre otros aspectos, aparece de forma muy clara la importancia de la organización material de la enseñanza: las formas y los espacios en que se trabaja, los medios en que se apoya la docencia, las conversaciones que se pueden generar, el tipo de trabajo que se encara.

*“...la formación docente continua debería tomar el desafío de ayudar a que este tiempo de trabajo en la emergencia sirva para desplegar las lógicas de trabajo en las clases y las formas de pensar qué es y qué hace una escuela.”*

Es sabido que, en un primer momento, las escuelas se concentraron en organizar la distribución de tareas escolares como una forma de sostener la actividad escolar desde las casas. Había una demanda de llenar el tiempo, de hacerse presentes en el marco de una situación inédita y dramática, pero esa profusión de tareas generó agotamiento y sobre todo hizo emerger preguntas importantes sobre lo que es una clase: ¿es una serie encadenada de tareas? ¿La escuela es un centro de distribución de información y de trabajos escolares, o es otra cosa? ¿Y en qué consisten esos trabajos escolares?

La formación docente podría ayudar a profundizar en esas preguntas, dando algunas pistas de cómo abordarlas y proponiendo espacios colectivos para trabajarlas, junto a algunos textos y voces que pueden enriquecer la reflexión. Una de esas voces es la de Anne-Marie Chartier, reconocida historiadora y peda-

goga francesa, que trabajó sobre la historia de las prácticas de lectura y escritura. Chartier siempre estuvo preocupada por la “cocina” de la clase, por los detalles de las operaciones y actividades que supone la enseñanza (Chartier, 2017, p. 92). Para ella, hay que poner en valor los “haceres ordinarios”, cotidianos, que hacen a la clase, incluso las cosas que parecen más rústicas o más banales.

Chartier toma un ejemplo muy interesante: la persistencia del dictado en las prácticas escolares de lxs maestrxs franceses, pese a que se lo ha criticado por autoritario y poco productivo. Para Chartier, el dictado sigue siendo un ejercicio atractivo porque permite una economía de esfuerzos (no es demasiado cansador), porque organiza la atención de lxs alumnxs, porque puede corregirse en el momento, porque permite desplazarse por el salón para ver qué hacen lxs alumnxs, porque se pueden contar las faltas sin calificar, porque se puede ver el progreso con el correr de los días. Es una manera de hacer la clase de manera “tranquila”, con costos relativamente bajos, que permite distintas variantes, pero con un fondo de estabilidad que reasegura a lxs estudiantes porque ya saben qué se espera que hagan (Chartier, p. 90). Al dictado se lo criticó mucho por ser poco sofisticado, por su inconsistencia con las teorías socio-constructivistas, pero sin embargo, dice Chartier, no es fácil reemplazarlo por otro ejercicio que cubra todas esas necesidades de una manera tan efectiva. Quiero aclarar que Chartier no defiende el dictado, sino que señala los límites de una crítica didáctica que lo condena por anticuado pero que no tiene en cuenta la polivalencia de usos y de funciones que cumple este ejercicio en la clase.

Siguiendo el hilo que propone Chartier, podría pensarse en las actividades que se están proponiendo hoy en las pedagogías de la emergencia. ¿Qué “coreografías” de la clase

organizan los cuestionarios por *WhatsApp*? ¿Qué invita o permite hacer a lxs estudiantes el enviar un video y solicitar comentarios? ¿Qué esfuerzos demandan de docentes y alumnxs las tareas escritas? ¿Qué formas de validación propone la elaboración de audios? ¿Qué polivalencias tiene cada una de estas tareas? Quizás esos interrogantes ayuden a definir qué actividades están permitiendo sostener un trabajo con el conocimiento o formas de estudio más interesantes y productivas, y cuáles no.

Además de los aportes de Chartier, pueden colocarse las reflexiones que formula otra pedagoga francesa, Anne Barrère, que estudia la tarea o trabajo escolar. Para Barrère, la tarea o actividad escolar es un trabajo con “un fuerte componente cognitivo”: tiene que ver con la manipulación de signos, sobre todo de mensajes escritos, y requiere una buena parte de interpretación, ya sea de las consignas o los marcos de actividades que se proponen (Barrère, 2004, p. 28). Barrère señala que hay tareas simples y hay tareas complejas; sostiene que hay que diversificar las tareas, pero sobre todo hay que cuidar que no se piensen como actividades para cumplir burocráticamente, sino como oportunidades para desarrollar una actividad intelectual (Barrère, 2018).

Barrère propone una definición sugerente: la tarea escolar es un *trabajo-palimpsesto*. En tanto palimpsesto, involucra capas o dimensiones distintas:

es un trabajo de comunicación y de relación; es un trabajo de gestión común de un cierto número de eventos puntuales, ligados a la relación y sus avatares; es un trabajo que puede equipararse a un empleo, con sus monotonías, sus rutinas, su aburrimiento; implica también una parte de gestión del tiempo, de organización y planificación; es un trabajo creativo, o al menos debe movilizar algo de la inspiración, la originalidad, lo artesanal. (Barrère, 2018, p. 31-32)

Barrère es buena lectora del trabajo de Anne-Marie Chartier, y pueden verse algunos paralelos en lo que Chartier reconoce como el valor del dictado y lo que Barrère distingue como cuestiones que debe atender la actividad: la organización del grupo y del tiempo, la coordinación de varios planos y funciones en simultáneo, cierto grado de desafío intelectual. Lo que estas autoras dejan en claro es que la clase se sostiene en actividades que contemplan múltiples dimensiones (organizativas, intelectuales, afectivas), y que las actividades no implican necesariamente procesos de conocimiento ricos y desafiantes.

Junto con pensar ese carácter concreto, material, de las actividades escolares, es importante considerar el peso de los entornos socio-técnicos, de los objetos y artefactos que usamos en clase, que considero que es el segundo gran aporte que puede hacer la formación docente para mejorar las pedagogías en este contexto. Por entornos socio-técnicos entiendo la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas.

“Por entornos socio-técnicos entiendo la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas.”

Las tecnologías, en una visión amplia, pueden ser cualquier invención o artificio creado; designan sobre todo a objetos o artefactos (tenedor, lápiz, rueda, tiza, cuaderno, hasta edificaciones, vestimentas, dispositivos digitales), pero también incluyen tecnologías morales (la



confesión) o tecnologías psicológicas (el psicoanálisis), e incluso la voz y el cuerpo pueden ser consideradas como tecnologías en la medida en que son conductos que permiten ciertas experiencias (Castro, 2004; Revel, 2009; sobre los cuadernos de clase, Chartier, 2002).

La clase ha sido siempre un entorno socio-técnico, conformado por esa interacción entre sujetos humanos y espacios, artefactos o tecnologías. El uso del pizarrón, el proyector, la voz o el papel organizan interacciones diferentes. Lo interesante de este momento es que muestra la importancia del edificio escolar, de las cuatro paredes del aula, de las paredes con ventanas, del pizarrón o el proyector como modo de trabajo en común (Dussel, 2018); es interesante que se hacen más visibles cuando están ausentes. Pensando en estas tecnologías de la enseñanza, Pablo Pineau escribió sobre lo que significó la introducción de las fotocopias en la educación, sobre todo en la formación superior, donde se impusieron antes que en otros niveles: accesibilidad a libros a los que era imposible acceder, pero también fragmentación, recorte de contenidos (Pineau, 2020). Lisa Gitelman, una historiadora de la ciencia, investigó la historia de los archivos PDF, otro gran invento con características parecidas a la fotocopia. Los documentos PDF tienen varias ventajas: economizan tiempo y dinero, permiten circular grandes cantidades de información, tienen buscadores avanzados que permiten leer e identificar dentro del texto algunas claves, y herramientas para hacer *zoom* y centrar la atención. Pero, aún más que las fotocopias, se prestan a la fragmentación del texto en datos; también aplanan las superficies y soportes, borrando signos materiales que permitan identificar rasgos paratextuales que orienten al lector como lo hacen las texturas, los colores o el diseño visible de los libros. Otro elemento problemático es que estos archivos separan la

lectura y la escritura, y priorizan la lectura antes que la reescritura, reforzando la distinción entre el lector y el escritor.<sup>3</sup>

En las pedagogías de la emergencia, se están usando varias plataformas digitales, las que están más a mano, pero habría que analizar qué entornos socio-técnicos configuran y cómo podemos ponerlas a funcionar para los objetivos pedagógicos que se proponen. En algunos institutos de formación docente se estuvieron realizando ejercicios que pedían enviar esquemas –a veces fotos– de los lugares de estudio de lxs estudiantes, para poder dar cuenta de cómo son sus situaciones de trabajo pedagógico –en el sentido de estudio– y cómo interactúan con los dispositivos digitales (una idea que desarrolla Gourlay, 2015). Visibilizar ese contexto material y convertirlo en objeto o problema de un trabajo pedagógico entre lxs formadores y también con lxs futurxs docentes permite entender un poco mejor qué se produce en el cruce entre las pedagogías y las tecnologías, y qué importantes son esas condiciones materiales socio-técnicas para promover ciertas prácticas de saber, como por ejemplo leer textos de forma menos fragmentaria o poder realizar anotaciones propias en los archivos y organizar un repositorio propio, una biblioteca propia, en el formato que sea.

<sup>3</sup> Eso lleva a decir a Gitelman que el PDF “se siente más reaccionario que revolucionario. (...) Mira hacia atrás, hacia la fijeza de los artefactos impresos analógicos y la división del trabajo entre los impresores y sus clientes lectores, al mismo tiempo que participa de la mitificación de las herramientas digitales para un usuario promedio que queda atrapado en un ambiente ‘amigable’ donde los usos están parametrizados, limitados a tareas identificadas en un menú, y divididas en herramientas y vistas discretas y separadas” (Gitelman, 2014, p. 131). Hay actualmente otros programas de lectura de archivos que permiten anotaciones de distintos usuarios y mayores interacciones con el texto; sin embargo, la datificación creciente de todas estas prácticas genera numerosos interrogantes sobre cómo se “codifica” la lectura y se la convierte en otra parte de la maquinaria de mercantilización de las prácticas de saber (Williamson, 2018).

El contexto de la pandemia obliga a no dejar de lado que la clase se da siempre en un entorno socio-técnico específico, que no es necesariamente el que se tiene en mente cuando se la planifica. Quizás no haya otras oportunidades como estas para poder trabajar con todxs lxs docentes la importancia de repensar las formas y los soportes de la clase, la organización del tiempo y de la actividad. Habría que aprovechar estas condiciones excepcionales para poner en la agenda, una vez más, la necesidad de formación pedagógica de lxs docentes, ya sea a través de ateneos o encuentros colectivos en las escuelas o en cursos específicos.

Pero esa reflexión pedagógica tiene que tener en cuenta que las plataformas nos permiten hacer ciertas cosas y obstaculizan otras; es decir, se trata de una pedagogía que se piensa como una producción en el tiempo y el espacio, con artefactos, con cuerpos, en entornos socio-técnicos determinados, que se apoyan en las tecnologías disponibles. Hoy lxs alumnos estudian con archivos PDF convertidos en formato de audio, porque no quieren sacar el celular por temor a que se lo roben en los viajes en transporte público, o con conferencias de *YouTube*, y eso muestra que nuestro entorno socio-técnico hoy toma, de una manera dominante, una forma digital. Esa forma digital no es uniforme, y está atravesada por las desigualdades: hay quienes tienen computadoras y conectividad en su casa y pueden usar distintos programas, y hay quienes leen de fotos tomadas de una pantalla en un locutorio o en la casa de un vecino; hay quienes incorporaron prácticas lectoras en su casa, mientras tomaban la leche y conversaban con sus mamás, papás o hermanos, y otros que entran en contacto con esas prácticas en su experiencia escolar, a veces empobrecida en recursos intelectuales. Pero seguramente todxs usen *Facebook* o *Instagram*, y tengan acceso a *WhatsApp*. Probablemente no todxs tengan cuenta de correo electrónico, y no estaría mal que las instituciones escolares

inviten a sus estudiantes a abrir una cuenta para que puedan manejar archivos, para que tengan una memoria de las conversaciones, porque el correo tiene otra perdurabilidad que el *Facebook* o el *WhatsApp*.

Pensar en las ventajas del correo y del *WhatsApp* o *Facebook* (o sus sucedáneos en los años que vengan) muestra también que hay que aprender a desarrollar otros modos de hacer escuela con las tecnologías que están disponibles, y eso significa, como ya se dijo en el apartado anterior, que hay que aprender sobre las tecnologías y las plataformas para usarlas mejor. Quizás el *WhatsApp* es lo único que esté a mano, como el PDF en audio, pero habría que tener en claro que, tanto como los impresos, los nuevos soportes imponen ciertos límites: por ejemplo, un trabajo limitado al PDF sonoro dificulta hacer nuestra propia glosa, y una clase por *WhatsApp* obstaculiza tanto la capacidad de generar conversaciones sincrónicas como la posibilidad material de archivar intercambios y documentos para volver a revisarlos. Quizás haya que tratar de dar un paso más, hasta donde se pueda, para que lxs estudiantes tengan también acceso a otras prácticas de lectura y escritura, para que archiven, guarden, acumulen, estudien en soportes que permiten otro tipo de prácticas, como el subrayado, la nota al costado, la glosa propia en un texto, que permiten una mayor apropiación. Los ejemplos que tomé tienen que ver con el lenguaje verbal, pero seguramente los profesados de educación artística podrán encontrar analogías en sus prácticas en la enseñanza de la música, las artes visuales o las artes escénicas, que usan textos verbales, pero también otros, que sin embargo necesitan formas de registro más perdurables, como los sistemas de notación, grabaciones o materiales con los que hay que familiarizarse para hacer nuevas creaciones.

Porque esa perdurabilidad es precisamente de lo que se trata la educación: de hacer que los humanos seamos menos frágiles,



que cada generación no tenga que empezar de cero, sino que pueda apoyarse en los logros de las anteriores para alzarse, entonces sí, sobre sus hombros (Zufiaurre y Hamilton, 2016). Hay que insistir, desde la formación docente, en intentar que nuestra cultura y nuestra humanidad sea algo menos frágil, pasando saberes, construyendo nuevos juntos, produciendo formas de vida colectiva que hagan lugar para todxs, que piensen en lxs que aún no nacieron, en el planeta que les legamos, en la cultura que construimos, en una sociedad donde todxs quepan y valgan, donde no haya vidas desechables. La formación docente tiene que atender la urgencia, sí, pero sin olvidarse de estos horizontes de largo plazo, no solamente para evitar el colapso sino también para poder vivir mejor lo que nos toca hoy.

## **A modo de cierre: la necesidad de incorporar la cultura digital a la formación docente**

Finalmente, señalo que la enseñanza en la emergencia permite acercar la reflexión y el trabajo con los medios digitales a muchos docentes que hasta ahora habían pensado que eso no era su tema, y habían podido sostener su actividad sin tomar en cuenta que sus alumnos, y ellos mismos, ya estaban profundamente atravesados por la digitalidad. En el contexto en el que estamos, creo que ya no quedan dudas de que para aprender a enseñar hay que saber más sobre el mundo digital, que es el mundo en el que vivimos. Hay que entender mejor las plataformas con las que interactuamos, lo que significa –y lo que condiciona– que sea *Google* el que nos provea información, lo que implica una plataforma que no da fácil acceso a los archivos o no permite trabajar bien sobre ellos (Van Dijck y Poell, 2018), lo que las plataformas hacen con los conocimientos (Sadín, 2017), lo

que condicionan en relación con la escritura y la oralización de los intercambios, y el nuevo lugar que le dan a la imagen, o mejor dicho, a ciertos tipos de imagen (Dussel y Trujillo, 2018).

Como ya fue señalado, es importante que estos contenidos estén presentes en el currículum de la formación docente inicial, atravesando los espacios curriculares y no solamente los de tecnologías o medios audiovisuales, pero también con espacios curriculares específicos que enseñen más sobre los medios digitales, sus lógicas de programación, su arquitectura, sus lenguajes estéticos, y sobre lo que eso produce en las formas de producir y de circular los saberes. Habría que discutir también los contenidos de la enseñanza de la programación, para que no siga lo que dictan las grandes empresas tecnológicas sino que implique aprender un lenguaje, una lógica de producción de interacciones, sin dejar de lado las preguntas éticas y políticas sobre esa lógica.<sup>4</sup> Si en la educación trabajamos con los lenguajes y con el conocimiento, no podemos mirar al costado en relación con la digitalización del mundo y sus consecuencias epistemológicas, culturales y políticas (Hillman, Bergviken Rensfeldt e Ivarsson, 2020).

Pero también es importante que estas preocupaciones estén en la formación docente continua. El aprendizaje del oficio o del trabajo docente no termina nunca, y no se da solamente en cursos o diplomas, sino que pasa por una continua práctica de repensar lo que hacemos, y de repensarla con otros, de pensarnos en una institución, en colectivos, de estudiar ya sea a través de textos o de mirar cómo lo hacen otros, ensayar y probar ideas. La “formación”

<sup>4</sup> Una experiencia muy interesante se está desarrollando en este momento en el Seminario Pensamiento Computacional a cargo de Mariana Belluscio, como parte de la Especialización en Tecnologías Digitales y Educación del ISEP: <http://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/08/pensamiento-computacional-el-desafio-que-debe-enfrentar-la-escuela-tradicional/>

entonces no es eso que viene encapsulado en cursos, sino procesos mucho más amplios de aprender a mirar el mundo de cierta forma, de tener ciertos recursos a mano; en el caso de lxs docentes, cierta manera de pensar el mundo desde esa preocupación por la transmisión de una herencia inmaterial, de una cultura, de lenguajes, y cierta reflexión sobre los modos y soportes con los que se realizan esos procesos. Aportar ese tipo de reflexiones y de repertorios para la práctica es una de las mejores contribuciones que puede hacer la formación docente a este contexto tan excepcional de la continuidad pedagógica en medio de esta pandemia. ■■■■

## Referencias

- Abbott, A. (2009). *The Future of Knowing*. Trabajo presentado en: Brunch with books series, University of Chicago Alumni Association and the University of Chicago Library (mimeo).
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2018). *Retour à l'éducation. Des exercices scolaires éducatifs pour le XXIe siècle. Plaidoyer pour un nouveau chantier de recherches*. *Éducation et sociétés* 2018/2 (n.42), 69-83.
- Bolívar, A. (2019). *Una introducción al análisis crítico del "lenguaje inclusivo"*. *Literatura y Lingüística* 40, 355-375. DOI: 10.29344/0717621X.40.2071
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes.
- Chartier, A.-M. (2002). *Um Dispositivo sem Autor. Cadernos e fichários na escola primária*. *Revista Brasileira de História da Educação*, (3), 9-26.
- Chartier, A.-M. (2017). *Former des enseignants avec (et malgré ?) la recherche*. Entrevista con Anne Barrère, *Recherche et formation*, 85. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2879>
- Dussel, I. (en prensa). *The shifting boundaries of school disciplines in contemporary curriculum reforms. Towards a post-disciplinary curriculum?* *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/2020.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. *Perfiles Educativos*, XL, 142-178.
- Dussel, I. (2018). *The Digital Classroom: A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*. En I. Grosvenor y L. Rosén Rasmussen (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance* (pp. 173-196). Cham: Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-319-97019-6\_9
- Ezpeleta, J. (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 403-423.
- Gitelman, L. (2014). *Paper knowledge. Toward a media history of documents*. Durham and London: Duke University Press.
- Gourlay, L. (2015). *Posthuman texts: nonhuman actors, mediators and the digital university*. *Social Semiotics*, 25 (4), 484-500. DOI: 10.1080/10350330.2015.1059578



- Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A. e Ivarsson, J. (2020). *Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling*. Learning, Media and Technology, 45 (1), 7-16. DOI: 10.1080/17439884.2020.1683748
- Hodges, Ch., Moore, S., Locke, B., Trust, T. y Bond, M. A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Nancy, J.-L. y Seguí, A. (2016). *Sobre el comercio de los pensamientos*. Buenos Aires: La Marca editora.
- Pauls, A. (2018). *Trance: un glosario*. Buenos Aires: Ampersand.
- Pineau, P. (2020). *Esas fotocopias grises y manchadas: Tecnología y universidad en un contexto de masividad*. Módulo 1, Curso Virtual de Posgrado: Enseñanza Mediada por Tecnologías, Universidad Nacional de José C. Paz.
- Quezada, R. (2020). *Latin American National Responses to COVID-19 in Digital Learning: Current Trends and Future Impact*. Institute of Latin American Studies-Columbia University. Recuperado de: <http://ilas.columbia.edu/covid-19-impacts/>
- Revel, J. (2009). *Michel Foucault: repenser la technique*. Tracés. Revue de Sciences Humaines, 16, 139-149.
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editorial.
- Terán, O. (2003). *La experiencia de la crisis*. Punto de Vista, XXV, 73, 1-3.
- Terigi, F. (2006). *Las otras primarias y el problema de la enseñanza*. En F. Terigi (comp.), Diez miradas sobre la escuela primaria (pp. 191-230). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- UNICEF Argentina (2020). *Encuesta Covid-19. Percepciones y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en hogares con niños, niñas y adolescentes*. Informe Sectorial Educación. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- Van Dijck, J. y Poell, T. (2018). *Social Media Platforms and Education*. En J. Burgess, A. Marwick y T. Poell (eds.), *The SAGE Handbook of Social Media* (pp. 579-591). London: SAGE Publishing.
- Waquet, F. (2013). *"La part discrète de la philosophie": de maître à élève dans les lycées français*. En A. Névoz (ed.), *De l'un à l'autre. Maîtres et disciples* (pp. 87-113). Paris: CNRS Éditions.
- Williamson, B. (2018). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Williamson, B., Enyon, R. y Potter, J. (2020). *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*. Learning, Media and Technology, 45 (2), 107-114. DOI:10.1080/17439884.2020.1761641
- Zimmerman, J. (2020). *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment*. Chronicle of Higher Education, Marzo 10, 2020.
- Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2016). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.