

Formación para la práctica docente en tiempos de... ¿incertidumbre? ¿pandemia? ¿plataformas?

Silvia Finocchio
Marisa Massone
Gisela Andrade
Florencia Rodríguez

Introducción

Asumiendo lo que entendimos como una interrupción en la historia —al menos en la historia de la educación— de modo evidente, con tiempos, espacios, materialidades y prácticas transformadas a escala global, y desafiando la complejidad del momento, esto es, el desconcierto sobre el futuro inmediato asociado a la pandemia, el desconocimiento de nuestras condiciones y posibilidades y de las de nuestros estudiantes en el uso intensivo de las plataformas —dentro del marco de un lanzamiento acelerado de la educación en línea—, y la incertidumbre que se producía ante una veloz reorganización de la vida individual, familiar, institucional y del conjunto de la sociedad, el equipo de cátedra de “Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia”, en conjunto, decidió hacer frente al reto del dictado anual completo de la materia, incluyendo las prácticas docentes virtuales en las instituciones educativas.

Más allá de las teorizaciones y modelos, la educación es vida, es experiencia, es tiempo, es contexto y, para nosotros, es historia presente. Por tanto, lo virtual se nos presentó como real, como parte concreta de la vida educativa en un contexto excepcional, como enorme desafío de resignificación pedagógica de algunos conceptos —unívocos y/o gastados— como presencia, asistencia y atención. Al igual que en todos los equipos de cátedra de la carrera, todo estaba por hacer e implicaba mucho trabajo; pero también, se presentaba como una ocasión.

En primer lugar, una ocasión para repensar nuestra organización con otros tiempos —no es el teórico o el práctico sino todo un conjunto de ac-

Universidad de Buenos Aires
silvia.finocchio@gmail.com
marisamassone@hotmail.com
giselafandrade@gmail.com
profrodriguez.historia@gmail.com

tividades de diverso tenor sostenidas con ritmo semanal—, otros territorios formativos —no es el aula de la Facultad sino el Campus de Filo, museos y archivos virtuales, bibliotecas digitales, entre otros—; otros lenguajes y otras materialidades —bases de datos, repositorios de imágenes y sonidos, aplicaciones web, archivos de todo tipo—. También, otras prácticas: la clase es escrita y la interacción con lxs estudiantes es sincrónica a través de una plataforma; el cronograma que regula el proceso de trabajo se convierte en una hoja de ruta que guía y señala semana a semana el ritmo mediante 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 lxs estudiantes por parte de una JTP se convierte en conocimiento de las trayectorias de cada unx de ellxs como nunca había ocurrido y, además, como nunca, en retención, más que en la modalidad presencial.

En segundo lugar, como una posibilidad para reflexionar sobre la educación en tanto actividad humana que combina lo disciplinar, lo ético, lo político y lo estético, además de estar firmemente comprometida con la praxis ciudadana (Merchán y García Pérez, 2008: 15-19; Magendzo y Arias, 2015). ¿Qué le cabe a la universidad, a sus profesorxs y a sus próximxs egresadx en este contexto? ¿Cómo identificar y ponderar las condiciones, las potencialidades, los saberes y las limitaciones de cada unx en esta situación? Preguntas nodales que nutrieron todo el proceso y que permitieron alejarnos de lo confortable o corporativo, según fuera el punto a resolver. Nos pensábamos juntos: docentes y estudiantes; cátedra y carrera; Facultad y escuelas; adultxs y jóvenes. Propusimos interacción y colaboración. Además, sostener la vara alta a la hora de considerar tanto la formación de lxs futurxs profesorxs como la de lxs estudiantes secundarixs. Si la consigna del momento es cuidarnos, la educación cuida y la cultura cuida con modos apropiados de llegar, aproximarse, interrogar, interesar, transmitir y conversar.

En tercer lugar, para abrir a nuestrxs estudiantes a otras experiencias formativas en términos de prácticas docentes, con otras mediaciones, lenguajes y artefactos, no por ello menos valiosos en términos de contenidos a construir o relaciones pedagógicas a establecer. Práctica seguramente dife-

rente, 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. No hay mucho más, ni lo pretendemos. El tiempo transcurrido no nos ha permitido recoger ni siquiera evidencias de logros del final de un recorrido de una materia anual. Se trata apenas de un proceso, de un camino iniciado hace unos pocos meses. Sin embargo, entendemos que detrás hay una historia, un fundamento y una propuesta pensados y contruidos colectivamente de los cuales nos sentimos orgullosos en el marco del trabajo de una cátedra de nuestra Facultad. Por eso, decidimos compartirla y abrirla a discusión.

Historia y propuesta de la cátedra

El diseño de una cursada en excepción se construyó a partir de interrogantes que desde 2003 orientan nuestra tarea como equipo de cátedra. Desde hace quince años venimos construyendo, revisando y reconstruyendo 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 futurxs 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 adultxs y jóvenes?

En primer lugar, preocupadas por la consistencia entre el decir y el hacer de sí mismx, basamos nuestro trabajo en la transmisión de saberes de diversas disciplinas —Pedagogía, historia cultural de la educación, Sociología de la educación, estudios culturales, comunicación— entre otras, con la intención de derivar de ellas consecuencias para la práctica y con la colocación en tensión de las definiciones más establecidas de las didácticas específicas. Esto significa volver a 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. Supone, 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, la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley 26206/2006) nos llevó a explorar diversidad de espacios y formatos para el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Con el fin de comprender sus implicancias pedagógicas, políticas y culturales, establecimos vínculos con instituciones que contemplan una gran diversidad de modalidades: bachilleratos, escuelas técnicas de educación secundaria destinada a jóvenes, centros educativos de adultxs, la modalidad de reingreso o Plan Fines, Bachilleratos Populares, hasta talleres para adultos mayores. En esta línea, realizamos también experiencias en establecimientos de educación superior, en la etapa inicial del ingreso universitario de la UBA —el Ciclo Básico Común— y en algunos casos en las propias materias de la carrera de Historia. Estas experiencias pretenden ser espacios de formación en que lxs futurxs profesorxs de Historia conciban la enseñanza para lxs jóvenes como sujetos históricos, gracias a la generación de espacios que apunten a un diálogo intergeneracional, en el que las palabras de lxs adultxs se presenten como atractivas, sugerentes y valiosas “pasadoras” de culturas e historias (Andrade, Finocchio, Massone y Núñez, 2010).

En tercer lugar, otro eje importante que orientó nuestra tarea fue la reflexión acerca del uso de los diversos lenguajes en la enseñanza de la Historia, así como su incorporación como objetos de enseñanza por parte del/de la profesxr de Historia, en tanto modo de atender las subjetividades de lxs estudiantes que actualmente cursan la carrera y hacer lugar a contenidos de la cultura contemporánea en la enseñanza de la Historia puesta en práctica por ellxs. En efecto, sostenemos que en la formación de lxs futurxs profesorxs de Historia la familiarización con diversos lenguajes resulta fundamental porque vehiculiza importantes posibilidades a la hora de pensar la Historia. En consecuencia, esto requiere estudiar el papel de las prácticas de oralidad, lectura, escritura, así como de la visualización y producción de imágenes fijas y móviles en la enseñanza. Este planteo tiene particular trascendencia en el contexto actual en el cual leer y escribir es mucho más difícil que hace unas décadas, en el que la cultura escrita no solo es más compleja, sino que interviene de un modo central en la vida social, administrativa y profesional (Hébrard, 2000), mediante la combinación cada vez mayor con otros lenguajes a través de variados y complejos encastres. En consecuencia, los textos, las fotografías, los testimonios orales, el cine, el guion de un museo, la literatura —impresos o digitales— importan en tanto objetos que portan

saberes y modos de socialización/aproximación/reflexión alrededor de los relatos de la historia, constituyéndose por tanto en objetos de análisis asociados a su enseñanza.

Finalmente, en un intento por que la formación docente abandone su sesgo tecnocrático centrado en la elaboración de planificaciones como práctica de escritura casi 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 en relación con los nuevos desarrollos de 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. Una escritura pedagógica que recupere otros modos de escribir la enseñanza, que piense, diseñe y reflexione sobre la práctica y que jerarquice la palabra docente superando el terreno de la oralidad.

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

Fundamentos: contexto de incertidumbre, pandemia y plataformas

La pandemia como acontecimiento inmediato, global y existencial nos puso frente al reto de pensar y proponer un modo de continuar con la formación docente en la carrera de Historia. Entre marzo y abril de 2020, al igual que la mayoría de los equipos docentes de la carrera y de la Facultad, así como ocurrió en la educación superior en nuestro país y en el mundo, nos dispusimos a 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 las que generalmente se trabajan, analizan y discuten textos y autores.

Sin embargo, en nuestro caso, esto no fue así desde el día en que se inició la cursada virtual ya que se convocó a lxs estudiantes a situarse en el rol docente, a pensar como docentes y a proponer intervenciones como docen-

tes. En las clases teóricas semanales que se presentaron en doble formato —escrito y por videoconferencia con su correspondiente audio subido luego al 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 ellxs. La presencia semanal era de un promedio de ochenta estudiantes sobre un total de ciento siete cursantes activxs y ese intercambio fue incrementándose a lo largo de la cursada a medida que se familiarizaban 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 requerían a lxs estudiantes trabajos centrados en la práctica que realizaban de modo individual y/o grupal, sosteniendo un alto nivel de reflexión y elaboración en la medida en que además esos trabajos 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 ponen de manifiesto en su alto nivel de compromiso con las propuestas de trabajo. Desde esta perspectiva, alejadas 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 permitieran— su continuidad en el segundo cuatrimestre por medios diferentes a los habituales.

En efecto, el primer cuatrimestre concluye no solo 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 trabajos de elaboración que contaron con el correspondiente acompañamiento y devolución por parte de lxs docentes. En este sentido, todo el equipo es consciente, comparte y refiere a la motivación y el nivel de la producción. Cabe señalar el trabajo cuidadoso de seguimiento al que se dedicaron varixs integrantes del equipo, así como la atención prestada a los casos de estudiantes con serios problemas de conectividad que fueron especialmente tenidos en cuenta y resueltos con un acompañamiento especial, además del asesoramiento y la colaboración del Programa de Orientación de la SEUBE. Los resultados fueron satisfactorios también en términos de permanencia (128 estudiantes inscriptxs en el SUI-

GA, 127 registradxs en el Campus, 107 estudiantes entregaron sus parciales y continúan participando activamente en las diversas instancias de trabajo).

Entendemos que son fundamentalmente estos aspectos, la motivación y el trabajo realizado hasta aquí por lxs estudiantes, lo que no queremos ignorar y que da lugar a querer explorar una continuidad para que no se diluya la potencia de lo conquistado. Ahora bien, una interrupción en el modo habitual de funcionamiento de los sistemas educativos a escala planetaria nos dejó sin el espacio del aula, escenario privilegiado hasta aquí para ensayar, formarse, experimentar y ponerse a prueba con la práctica docente. Frente a la interrupción —a partir de la consideración de que la escuela es un lugar de encuentro y socialización insoslayable— y del reconocimiento de los límites y las posibilidades de la educación en línea, decidimos explorar la continuidad por este medio sosteniendo el nivel de la formación para la práctica docente brindada.

Por otra parte, 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 que han sido poco exploradas e historizadas y que remiten a diferentes modelos de educación a distancia: UBA XXI, nacida en los ochenta para atender la masividad frente a una demanda contenida; la Universidad de Quilmes y sus propuestas de formación profesional a distancia gestadas en los años 1990, y la Universidad de Avellaneda con sus propuestas gratuitas y originales de formación profesional, como la de formación para la dirección de orquestas infantiles en la última década. Asimismo, el modelo de gratuidad, masividad, inclusión y calidad de la universidad argentina en este momento recrea nuevas y diferentes formas de enseñar y aprender que resultan potencialmente significativas para la formación de futurxs profesorxs. En este sentido, consideramos que más allá de las restricciones, hay puntos de apoyo entre los que se encuentran también y son muy importantes los saberes profesionales de formación docente de los propios integrantes de la cátedra.

Propuesta: criterios y actividades para 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 trabajado en el rediseño del espacio virtual asignado a la materia 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 TIC y materiales digitales, así como con diversos soportes mixtos.¹

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 fuera una coyuntura de emergencia—. Eso se tradujo en la idea de proponer una formación que resultara significativa —para lxs propixs estudiantes—, valiosa —no bajar la vara de la calidad ni hacer lugar a las representaciones que asocian educación a distancia con formación pobre— y autoadministrable —en términos de posibilidad del estudiante de organizar la mayor parte de los tiempos de cursada—.

Fue preciso conocer en qué consistía la diversidad de situaciones materiales y subjetivas que caracterizaba al grupo de estudiantes de esta cohorte 2020 como condición para la puesta en práctica de la propuesta de enseñanza y aprendizaje por medio de la plataforma virtual de la Facultad. Para ello, 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.

La encuesta sobre condiciones materiales para la cursada virtual fue respondida por casi el 90% de lxs estudiantes que sostuvieron la cursada. Los resultados confirmaron algunas de las hipótesis con las que diseñamos el trabajo para los talleres y teóricos. La asincronía resultaba la modalidad más democrática para proponer como estructura de trabajo en esta cursada, siendo que el 66% nunca había tomado cursos virtuales de ningún tipo. Otro elemento que confirmó la importancia de la autoadministración de los materiales y los tiempos se sustentaba en que el 28% compartía el dispositivo digital con otrxs miembros de la familia a la vez que el acceso a internet era un elemento problemático para más de la mitad de lxs estudiantes. Casi el 40% indicó que su conexión a internet era mala mientras que el 10% utilizaba redes públicas y/o datos móviles de sus dispositivos celulares para conectarse al Campus por no tener acceso a una red propia. Además de todos estos datos objetivos que configuraban las condiciones materiales específicas de esta cursada, al indagar sobre el trabajo en relación con la virtualidad, más del 40% de lxs estudiantes manifestó cierto grado de

1. Este equipo cuenta también con trayectorias profesionales con amplios recorridos en el área de formación docente a distancia. Además, desde 2008, ha llevado adelante una serie de UBACyT; entre los últimos, se cuentan: 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. Ver Andrade, Carnevale y Massone (2016).

inquietud, malestar y/o temor ante la posibilidad de sostener un cuatrimestre de cursada a través de la plataforma de la Facultad.

Para dar inicio a la cursada se propuso una primera instancia de presentación con un video elaborado por todxs lxs miembrxs de la cátedra como propuesta para establecer un primer diálogo asincrónico con el 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 esta 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).

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* (Meirieu, 2004), para lo cual se diseñaron y articularon 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 2020* se configuró como 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 y se propusieron *encuestas ad hoc* para relevar y sistematizar información específica con el fin de conocerlxs y organizar el trabajo de corrección y prácticas docentes. Asimismo, se procuró contribuir a la organización de buenas rutinas de trabajo para lxs estudiantes y se les ofreció una *hoja de ruta* del trabajo semanal en la que se detallaran las actividades que iban a organizar en esa instancia de la cursada, anticipando o recordando entregas de actividades y parciales.

Las actividades para el trabajo a distancia articularon dos modalidades, por un lado tanto las instancias de clases teóricas como los talleres ofrecieron guiones especialmente diseñados y redactados en los que se presentaron los temas y problemas de cada clase. En el caso de las clases teóricas, 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, ubicación de los temas en el programa y cronograma, una introducción y un desarrollo situados y específicos y orientaciones para la lectura de bibliografía (que fue seleccionada *ad hoc* de acuerdo con el formato virtual). Este momento de trabajo autoadministrable se articuló con

el dictado de clases en formato sincrónico que fueron grabadas en audio o video. Para aquellxs que no accedían a la sincronía y como materiales de trabajo, las clases grabadas quedaron dispuestas en el aula virtual. Lxs estudiantes participaron de manera sostenida en estos espacios con un promedio de 80% de asistencia (obviamente no obligatoria, pero sí reconocida por parte del equipo docente).

El diseño de los espacios tradicionalmente concebidos como talleres implicó también un trabajo asincrónico. El desafío en este caso era no convertir los talleres 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. Aquí también se contaba con una ventaja: en los últimos dos años se había consensuado con todo el equipo docente un programa de talleres organizado a partir de preguntas centradas en la práctica docente, desde “¿para qué enseñar Historia en la escuela secundaria?” hasta “¿cómo evaluar?” y “¿cómo dar una clase?”, 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. El trabajo que estos materiales condensaron fue de una gran profundidad teórica y temática, articulados 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 para aprovechar las posibilidades del formato específico. Se entrelazaron referencias teóricas con manifestaciones culturales diversas desde músicas, obras de arte, filmes de ficción y documentales, elementos de la cultura digital actual (memes, videos, *gifs*). Estas instancias también propusieron un trabajo autoadministrado que se desarrollaba a lo largo de diez días en el que lxs docentes a cargo lo orientaron 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. Lxs estudiantes, futurxs profesorxs, transitron esas diversas dimensiones de la

práctica docente desde el primer día de la cursada. Las actividades de cada taller les propusieron instancias para pensarse en ese proceso de llegar a ser profesorxs 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 a los usos de materiales escolares. En cada taller, las consignas propusieron la toma de decisiones político-pedagógicas y su fundamentación 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 en contexto, la selección de materiales para estudiar y para enseñar, el diseño de secuencias didácticas, la selección y análisis de fotografías, textos escolares, materiales digitales y museos virtuales para enseñar Historia, el análisis de dispositivos de evaluación y de ideas sobre cómo dar una clase.

Estas diversas producciones de lxs estudiantes se condensaron en murales colaborativos y foros-debates 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 presencialidad, las reflexiones de cada unx se recuperaron en una devolución sistematizada, colectiva e integral que permitió a lxs futurxs profesorxs 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.

Balance provisorio a mitad de camino

Enseñar y Aprender de otro modo. ¿Qué sostener del trabajo presencial en la virtualidad? ¿Qué hay de nuevo? ¿Qué 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 valiosa y realista, que acompañara a quienes cursan en estas condiciones a transitar el desafío de aprender a 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 esta en un contexto de tanta incertidumbre.

Asumir el rediseño 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, era perentorio tomar en consideración que la pandemia y el ASPO afectaban tanto a lxs estudiantes como a lxs docentes. Todo este trabajo se sostuvo con tiempos que no garantizaron margen de previsibilidad y que nos llevaron a tomar decisiones que requirieron revisiones constantes, con el acarreo de 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 vicisitudes subjetivas que emergen en este tipo de contextos de emergencia.

La contingencia permanente del plan de emergencia sanitaria que marcaba el contexto en el que se situaba nuestra enseñanza se abordó con gran flexibilidad con respecto a la forma que asumió la organización de la propuesta. 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 entre lxs auxiliares, ya no por comisiones sino en la división por talleres, 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, la garantía del 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 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 actividades.

Mientras, el trabajo de las adjuntas fue el 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 apoyados por lxs docentes a cargo (Foro de consultas generales, Foro de presentación, mail de la cátedra, etc.) que, como ya se mencionó, fueron vitales para que pudiera darse la enseñanza y el aprendizaje en la mayor condición de igualdad posible.

Este trabajo —que aún hoy está a mitad de camino en el marco de una materia anual como la nuestra— recibió una valoración positiva y permanente por parte de lxs estudiantes. Una valoración que no es de 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, la 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 con respecto a las dinámicas áulicas. El seguimiento tradicional que se hacía en la presencialidad por parte de profesorxs tutorxs tuvo que adecuarse al trabajo virtual. Se podría decir que la sistematicidad y la permanencia de la escritura contribuyeron al diseño de trayectorias individuales en el seguimiento de las producciones de lxs alumnxs que cada profesxr tutorx 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 seguimiento de las intervenciones que se suele hacer de los aportes de lxs estudiantes, en la medida en que quedaron escritas en los foros y actividades propuestas, a las que lxs docentes pudieron volver cuando fue necesario para apuntalar el recorrido subjetivo individual de lxs alumnxs. Por otra parte, también el ejercicio de cierre de cada taller implicó ese hilvanado tan artesanal en el que se entretajan los aportes y análisis de lxs estudiantes con la bibliografía y la

estructura de cada taller y 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 que profesorxs y futurxs profesorxs puedan seguir consultando.

Esta cursada virtual, impuesta, se convirtió para muchos de lxs estudiantes de esta cohorte en su primera experiencia 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 que coadyuven a la construcción del vínculo pedagógico por otros medios. A lxs futurxs 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, frente al dislocamiento producido por la pandemia y sus múltiples y dolorosos efectos, la realización de las prácticas en contexto de virtualidad constituye un verdadero reto. Más allá de la realización de clases video-grabadas, de la producción de breves audios con notas conceptuales y de la interacción mediada por pantalla de los futurxs profesorxs de Historia con jóvenes de escuelas secundarias, nos proponemos ofrecer a lxs estudiantes de la carrera de Historia prácticas formativas en espacios que garanticen el tránsito por lo que son experiencias clave para la formación de profesorxs de Historia: la reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la Historia, sobre el rol de las TIC 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 lugares 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 (Vidal, 2007; De Certeau, 2009; Najmanovich, 2014).

Bibliografía

- Andrade, G.; Finocchio, S.; Massone, M. y Núñez, 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". Buenos Aires, FFyL, UBA.
- 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. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/985>
- De Certeau, M. (2009). *La cultura en plural*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- 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.
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en Países de América Latina*. Bogotá, SREDECC.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro.
- Merchán, F. J. y 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.
- Najmanovich, D. (2014). *El cambio educativo. Del control disciplinario al encuentro comunitario*. Buenos Aires, Biblos.
- Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio, *Propuesta Educativa*, año 16, N° 28.