

Experiencias de formación docente en tiempos de pandemia

La relevancia de documentar lo inédito



Sofía Dono Rubio

Universidad de Buenos Aires/ENS4. Argentina
Correo electrónico: sdonorubio@hotmail.com

Mariana Alejandra Lázzari

ENSA. Argentina
Correo electrónico: mlazzario5@yahoo.es

Marcela Inés Yahdjian

ENS4/UNIPE, Argentina
Correo electrónico: marcelaines.ya@gmail.com

Stella Maris D'Ambrosio

ENS4/ISP Juan B. Justo. Argentina
Correo electrónico: dambrosioprof@gmail.com

Fecha de recepción: 1º de octubre de 2021
Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2021

Resumen

Este artículo comparte algunos avances de un proyecto de investigación que se propuso documentar experiencias de formación docente inicial desarrolladas a partir de los condicionamientos que impuso la pandemia de COVID-19 durante 2020. El material empírico, recopilado mediante entrevistas y narrativas, fue analizado a través del método comparativo constante que permitió reconstruir los significados que las/os docentes le atribuyeron a sus prácticas de enseñanza. Se comunican aquí dos de los núcleos de sentido emergentes del análisis, por un lado, aquellos vinculados a lo que implicó para las/os docentes enseñar en contextos de excepción y, por otro, las percepciones sobre el tiempo y el espacio asociadas con el sostenimiento de la formación docente.

Palabras clave: pandemia, formación docente, experiencia, tiempo y espacio de enseñanza.

Training teaching during the pandemic. The importance of documenting unusual experiences.

Abstract

This article exposes several breakthroughs from a research project intending to document pre-service teacher-training experiences conditioned by the pandemic. The empirical evidence —gathered by interviews and narrations— was analyzed through grounded theory which allowed the reconstruction of meanings attributed to teachers' teaching practices. Two of the nuclear meanings provided by the analysis are stated here. On the one hand, those connected with the implications for teachers educating in an unprecedented setting. On the other hand, time and space perceptions are associated with maintaining teacher education.

Keywords: pandemic, teacher-training, experience, teaching time and place

*Todo lo que el hombre puede ganar al juego de la peste
y de la vida es el conocimiento y el recuerdo.*
Albert Camus, 1999.

Introducción

Tiempos de pandemia: algunas coordenadas desde las que se indaga la formación docente inicial

En 2020, la sociedad atravesó un momento inédito de ruptura con todo lo conocido, a la vez que se abrió un escenario de incertidumbre y nuevas preguntas. Meirieu (2020) advirtió al respecto que se instaló una coyuntura que “pone en tela de juicio todos nuestros hábitos y requiere una verdadera revisión de nuestros sistemas de pensamiento y de toma de decisiones”.

La pandemia exigió diferentes modos de prevención sanitaria, relacionados con el aislamiento y el distanciamiento social, preventivo y obligatorio, lo que hizo necesario renovar el diseño de las prácticas de enseñanza, que tuvieron el propósito de sostener la educación en los contextos emergentes. Así, se pusieron en agenda situaciones problemáticas inéditas que se presentaron como una oportunidad para ser abordadas.

En esta dirección, el presente artículo pretende compartir los avances de un trabajo de investigación, desarrollado en el marco de un instituto de formación docente inicial, que se propuso indagar las diferentes maneras en que la enseñanza se fue transformando y recreando para responder a las inesperadas circunstancias, así como los significados que los/as profesores/as les atribuyeron a esas experiencias. Con este propósito, se asumió a las/os docentes como mediadores/as de la cultura, que construyen, recrean y reformulan su saber pedagógico a partir de sus prácticas; a la vez, como artesanos/as, constructores/as de la enseñanza cuya labor está atravesada por la única certeza que poseen: las fórmulas axiomáticas no ofrecen respuestas para encarar situaciones complejas y heterogéneas (Alliaud, 2017). Esta particularidad de su labor se agudizó en el contexto pandémico, en el que se asumió la responsabilidad de reformular las prácticas, en pos

de garantizar el derecho a la educación desde el Nivel Inicial hasta el Superior. A la vez, la crisis fue transitada como una instancia que posibilitó la generación de experiencias inéditas a través de las cuales la escuela logró seguir enseñando, construyendo vínculos de cercanía y sosteniendo pertenencias institucionales.

En esta línea, la Formación Docente Inicial debió encuadrar su propuesta académica a los requerimientos del contexto. No solo resultó necesario transformar los modos de enseñanza, sino también, ante la evidencia de que estos modos adquirían un carácter emergente, cuestionar y reformular qué enseñar. Así, se gestaron propuestas que respondieron a estas necesidades, tuvieron un carácter singular y generaron conocimiento situado en la búsqueda de resoluciones provisorias, atravesadas por la inmediatez y el dinamismo de la situación. A medida que la coyuntura se tornaba persistente, algunas de esas resoluciones se sistematizaron, mientras que otras, a la luz de los ensayos realizados, fueron modificadas o directamente reemplazadas. Es así que, en el primer año, se generaron instancias de enseñanza remota en todos los campos de la formación, en las que la distancia estuvo mediada por la virtualidad. En el primer cuatrimestre del segundo año —2021— se iniciaron propuestas de clases bimodales —presenciales y remotas— en una primera instancia, específicamente relacionadas con el Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales y las implementaciones en las escuelas asociadas; mientras que al inicio del segundo cuatrimestre del mismo año se sumaron otras instancias curriculares con ese formato.

El equipo de investigación institucional, conformado en 2011, trabajó desde sus inicios con la intención de generar conocimiento situado.¹ A fines de 2019, se había presentado el proyecto, orientado a la evaluación en las unidades curriculares con formato de talleres. Sin embargo, a partir de los cambios generados por la pandemia y en el marco que fundamenta la inclusión de la investigación en las instituciones de enseñanza, convertir las problemáticas concretas en objeto de reflexión y análisis y producir conocimiento que tuviera impacto en la vida institucional, se redireccionó el proyecto. Es así como se presentó un nuevo plan de trabajo bianual cuyo propósito era indagar las experiencias que permitieron sostener la enseñanza en tiempos de pandemia, profundizar en su comprensión y, al mismo tiempo, documentar y poner en valor las prácticas que posibilitaron la continuidad pedagógica, de modo de habilitar la identificación de ciertos legados para proyectar la escuela que viene.

El proyecto se diseñó bajo el supuesto de que la pandemia creó condiciones excepcionales para la generación de experiencias de enseñanza en la formación docente inicial que adoptaron originalmente un carácter ensayístico y experimental y que habilitaron, en el corto plazo, la construcción de conocimiento situado cuya sistematización podría tener efectos duraderos en los modos y formatos de enseñanza. Desde este supuesto, pensar la tarea de enseñanza como experiencia posibilita abordar la dimensión receptiva y reflexiva de lo que acontece al hacer. Preparar para el oficio docente implica hacerlo para la experiencia, es decir, para la disposición a vivir los acontecimientos en tanto apertura a lo nuevo, a lo desconocido, para crear una relación pensante con lo que se vive, con la pregunta siempre abierta por el sentido y por lo adecuado.

De este modo, los/as docentes construyeron y reconstruyeron las propuestas formativas en una situación crítica emergente. Se propuso así, sistematizar y difundir lo realizado como parte de un valioso testimonio, adhiriendo a la noción de que “la crisis aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo. Cuando pueden saber y experimentar lo que han producido” (Alliaud, 2017: 55).

¹ A través de distintos proyectos anuales, se fueron abordando como objetos de estudio las trayectorias académicas de los/as estudiantes y las prácticas de formación docente, en tanto en una segunda etapa se profundizó en los dispositivos de acompañamiento diseñados para el Campo de Formación de las Prácticas Profesionales.

En este marco, se desarrolló un trabajo de investigación que supuso una primera etapa descriptiva de corte cuantitativo, que direccionó luego una segunda etapa de recolección de información, con la realización de encuentros en los que las/os profesoras/es compartieron sus relatos. Estos espacios se generaron con la intención de identificar e interpretar, a partir de las palabras de los/as protagonistas, los significados construidos sobre la experiencia transitada. Asimismo, por medio de una convocatoria desde el equipo de investigación se invitó a docentes de los cuatro niveles de la institución a participar de una publicación que documentara sus experiencias.² Dichos escritos fueron considerados también como insumos para el análisis.

En el presente artículo se comparte el modo de abordaje del objeto de estudio y una selección de resultados preliminares del proyecto de investigación referidos a algunos de los aspectos más relevantes, relacionados con los significados que las/os docentes atribuyeron a las experiencias de enseñanza y a la reorganización de los tiempos y los espacios que estas exigieron.

El abordaje metodológico y conceptual para indagar los significados construidos en torno a la experiencia de enseñar en pandemia

El estudio se inició con una primera etapa de descripción cuantitativa a partir de la elaboración de un cuestionario destinado a los/as profesoras/es del Nivel Terciario, materializado a través de un formulario de Google. El propósito del mismo fue relevar información que permitiera una caracterización inicial sobre la reformulación de la tarea docente, a partir de las nuevas realidades impuestas en el contexto de aislamiento. Las preguntas se elaboraron considerando las siguientes dimensiones: didáctico-pedagógica; de los recursos y de las condiciones tecnológicas; y de vínculos interpersonales e institucionales. La encuesta fue enviada a los 180 profesoras/es de ambas carreras —Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial— que dictaron clases en el primero y segundo cuatrimestres de 2020. Se recibieron 47 respuestas, cuyo análisis se compartió en un informe institucional.³

La lectura y análisis de las respuestas permitieron diseñar los ejes y las preguntas para los Focus Groups, con los que se inició la recolección de la información correspondiente a la etapa cualitativa. Esta decisión metodológica, fundamentada en la perspectiva de la convergencia,⁴ posibilitó triangular la información cuantitativa recuperada inicialmente.

La muestra para el Focus Group fue intencional, dado que pretendió la selección de casos representativos con relación a características consideradas relevantes a fines del presente estudio. Se consideró que estuviera compuesta por profesoras/es que dictaran instancias curriculares pertenecientes a distintos campos formativos; de diferentes modalidades; con cargas horarias disímiles y ubicadas en distintos tramos de la carrera.⁵

² Las narrativas y las textualizaciones se compilaron en el libro de D'Ambrosio, Dono Rubio, Yahdjian y Lázari (2021) (coords).

³ Cfr. ENS N° 4 - (2020). "Informe de Investigación". Documento inédito.

⁴ El diseño de investigación previsto se propuso trabajar desde la convergencia de lógicas, en tanto para cada momento de la investigación se previeron preguntas, metodologías y resultados diferenciados, aunque plausibles de diálogo. Se trata de una de las alternativas para la articulación de las lógicas que propone iniciar la indagación realizando un diagnóstico cuantitativo, desde el análisis de algunas variables, para luego adentrarse en el abordaje cualitativo, con la intención de comprender el objeto indagado (Gallart, 1993).

⁵ Los planes de estudio de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial están organizados en tres campos de formación: Campo de la Formación General (espacios curriculares comunes a ambas carreras); Campo de la Formación Específica (espacios curriculares diferenciados por carrera) y Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales (organizado en tres tramos, diferenciados por carrera). Asimismo, los espacios curriculares que integran los campos responden a diferentes modalidades, como materias, talleres, seminarios, trabajos de campo, talleres de la práctica de la enseñanza, los cuales tienen distintas cargas horarias (cfr. con Planes de estudio N°489/15, N° 6635/09 y 532/15, ME-GCBA).

Las preguntas de las entrevistas grupales en el Focus Group guiaron la conversación entre pares y, en ese contexto de diálogo, se ofreció a las/os docentes un espacio de expresión libre para compartir por escrito palabras o frases asociadas a los tiempos de la enseñanza en pandemia, suscitadas en el devenir del intercambio para incluirlas como parte del corpus empírico.

A medida que se avanzaba en la recolección de la información, se realizaba el análisis a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) que posibilita la generación de teoría derivada inductivamente de la información empírica, mediante un conjunto sistemático de procedimientos realizados paralelamente a la recolección de la información. Así, se apeló a la teoría fundamentada en los datos o *grounded theory* como analítica de intelección basada “en la premisa de que la teoría (...) es indispensable para el conocimiento profundo de un fenómeno social (...) y se desarrolla conscientemente en íntima relación con los datos” (Kornblit, 2004: 47). Con este método de análisis se trabajaron en simultáneo las etapas de recolección e interpretación, a fin de llevar adelante un proceso de investigación espiralado.

De este proceso de análisis emergieron algunas primeras categorías que posibilitaron considerar los relatos de las situaciones de enseñanza en términos de experiencia, entendiéndola como aquello que *nos pasa* como sujetos, en oposición a lo que *simplemente pasa*. La experiencia se abre a lo real como singular, por lo cual la incertidumbre le es propia. Asimismo, este carácter singular de la experiencia produce la pluralidad, es decir siempre hay una pluralidad de experiencias frente al acontecimiento. En palabras de Larrosa,

(...) si la experiencia es para cada cual la suya o, lo que es lo mismo, en cada caso otra o, lo que es lo mismo, siempre singular, entonces la experiencia es plural. El plural de singular es plural y el singular de plural es singular (...) La experiencia, por consiguiente, es el espacio en el que se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad. (2003: 102)

Esta conceptualización habilita a pensar la tarea educativa como acontecimiento que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna a los seres implicados y deja abierta siempre la pregunta por el significado, por el valor de aquello vivido (Larrosa, 2003; 2006). Pensar la enseñanza en cuanto experiencia implica una apertura a lo que acontece, a la aceptación de lo inesperado, a preguntarse por lo que realmente ha pasado y lo que ha hecho en nosotros/as y en los otros/as. En esta dirección, surge una preocupación genuina por abrirse a la escucha de lo que sucede y a la pregunta por la forma en la que nos significa lo que acontece.

Las/os docentes que participaron de los Focus Groups lo hicieron voluntariamente, posiblemente motivadas/os por el valor que les confirieron a sus vivencias como profesoras/es en tiempo de pandemia. La tarea cotidiana se vio interrumpida por una situación extraordinaria frente a la cual se dispusieron a llevarla adelante de una manera diferente, que fue posteriormente significada como valiosa para ser contada y compartida entre colegas.

En esta dirección, Alliaud sugiere que,

(...) hay algo de lo ordinario que en cierto momento o por un motivo particular, se vuelve extraordinario, diferente, y por lo tanto digno de ser contado. Es decir, dentro de la vasta existencia, son las vivencias cotidianas dotadas de una significación especial, las que el narrador tendría interés en conservar e intercambiar con los demás. (2011: 73)

Asimismo, se concibió la experiencia como aquello que se aprende mientras se vive, pero que no termina de suceder hasta que se pone en palabras y se comparte con otros/as; el lenguaje, y más específicamente el relato, habitan el centro de lo que se entiende por experiencia (Larrosa, 2006).

De este modo, se buscó capturar las experiencias de formación docente inicial a través de los relatos de quienes las protagonizaron, ponderando en el análisis que las/os docentes que se prestaron a participar en la investigación fueron quienes asumieron el desafío, se comprometieron con su tarea como educadoras/es y adaptaron sus propuestas a las condiciones de posibilidad que permitieron sostener la enseñanza.

Para el presente artículo se seleccionaron avances preliminares, referidos a algunas de las categorías más relevantes, construidas como parte del análisis. Se compartan así conclusiones iniciales acerca de los significados que las/os docentes otorgaron a las experiencias transitadas y a su relación con el rediseño de los tiempos y los espacios, marco en el cual se dio continuidad a la tarea formativa.

Significados que las/os docentes atribuyeron a la tarea de enseñar en la formación docente inicial

La situación inédita que instaló la pandemia puso en cuestión las resoluciones conocidas para llevar adelante la enseñanza, lo que exigió el rediseño de las mismas en un proceso que les imprimió nuevos significados. Las palabras de las/os docentes expresan esos diversos significados que la enseñanza fue asumiendo. En principio, y frente a la necesidad de garantizar la continuidad de la tarea, las clases se reorganizaron en un marco que los/as profesores/as caracterizaron como de *emergencia*, en el cual prevalecían la espontaneidad y la inmediatez. Un segundo momento fue identificado como un *tiempo de ensayo*, en el que la puesta a prueba se constituyó como la lógica prevalente a la hora de pensar las propuestas de enseñanza. Al respecto, estos modos de transitar la experiencia por parte de los/as docentes se hicieron visibles en las expresiones espontáneas que fueron compartidas en los Focus Groups. Surgieron así significantes como “*a los ponchazos*”, “*se hace camino al andar*”, “*barajar y dar de nuevo*”, “*parar la pelota*”.

En esta dirección, y en relación con el impacto que la pandemia tuvo en la formación docente, Dussel (2020a) señala la vertiginosidad con la que los institutos se vieron obligados a volver a pensarse, lo que supuso el ensayo de nuevos modos de enseñar, la redefinición de la selección y jerarquización de los contenidos a trabajar y de los plazos para su abordaje, entre otros. Frente a la complejidad y a la inmediatez de la situación, las/os profesoras/es debieron identificar las prioridades a las cuales atender, tarea que les resultó muy ardua. Una docente describe la dinámica que asumieron los diversos intentos por rediseñar su propuesta formativa,

Una de las cosas que me pasó es que empecé con mucha exigencia y mucho ímpetu (...) hubo un momento en que puse algo así como “borrón y cuenta nueva” porque empezamos a parar un cacho, a disfrutar y a proponer otro tipo de actividades que permitían seguir aprendiendo, pero desde distintos lugares. Necesitamos parar y volver a empezar. (FG 31/03: 1)

Los/as profesores/as se identificaron así, en términos de Alliaud, como artífices, constructores/as o artesanos/as de su propio trabajo, la enseñanza, en el que se ponen en juego los saberes de la experiencia. Esta concepción del/de la docente como artesano/a supone que su tarea implica “...probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. El oficio hoy debe conquistarse. El cambio en las condiciones de ejercicio resalta el papel que

adquiere la prueba en la docencia y pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza” (2017: 54). Las palabras de Alliaud cobran renovada vitalidad en el marco de la excepcionalidad que instaló la pandemia porque exigió más que nunca la apuesta a la experimentación. El carácter inédito propició la búsqueda de respuestas inmediatas, que fueron posteriormente objeto de reflexión y cuyos efectos se evaluaron de forma sostenida a fin de realizar los ajustes necesarios. Emergieron así nuevos caminos que fueron *puestos a prueba*, algunos de los cuales se sistematizaron como *buenas prácticas*, incluso valoradas para ser comunicadas.

De esta manera, el hacer y el saber se articularon, en la medida en que los ensayos se fueron acompañando de pensamiento que, sin desligarse de ese acontecer que los activaba, tampoco tendió a repetirlos, ni a atribuirle significados ya establecidos. Así los/las docentes fueron aprendiendo de lo que les pasaba y, al mismo tiempo, revisando aquellos saberes y los modos de enseñarlos, transformando lo vivido en experiencia.

El carácter espontáneo, inmediato y ensayístico que requería la resolución de la tarea docente estuvo signado, además, por las impresiones iniciales que el enseñar en pandemia provocaba. Lo inesperado y desconcertante de ciertas situaciones se expresa en relatos como el siguiente:

(...) al principio de los primeros Zooms uno tenía la expectativa de encontrarse con las chicas y chicos y de golpe eran un montón de cámaras apagadas, uno no sabía qué pasaba. (FG 31/03: 6-7)

En estas palabras cobra fuerza la imagen de la tarea educativa como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna a los seres implicados y deja abierta siempre la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido (Larrosa, 2003; 2006). La profesora compartió sus expectativas respecto a los primeros encuentros virtuales en sincronía que no lograron concretarse. Frente a esta situación, surgió una preocupación genuina por abrirse a la escucha de lo que realmente sucedía, a la pregunta por la forma en la que los implicados significaban el acontecer y el lugar que le daban a la enseñanza que, en cuanto experiencia, cobró visibilidad como apertura y aceptación de lo inesperado, e instaló el interrogante por lo que realmente pasó en nosotros/as y en los/as otros/as.

Esta preocupación se enlaza a uno de los significados asignados a la experiencia, en íntima relación con una forma de transitarla, en la que el/la *otro/a*, cobraba una inusitada relevancia. A medida que transcurrieron los primeros meses, se aprendió que la presencia, a pesar de estar mediatizada por la pantalla, era valiosa en tanto suponía un encuentro *humanizado*. Estos/as otros/as, tanto colegas como estudiantes, que acompañaban con su imagen, con su voz, con su escritura, paliaban la sensación de aislamiento y daban sentido a la tarea. Expresiones como “arremangarse para remarla entre todos”, dieron cuenta de un esfuerzo compartido que permitió, en cierto modo, avanzar y dar respuestas a las necesidades que imponía la coyuntura.

En esta dirección, sostener la grupalidad, pilar necesario para la enseñanza, se constituía en un nuevo desafío. Una docente, como parte de su relato, cuenta que la virtualidad le permitió construir lazos grupales con los/as estudiantes, de una forma diferente pero igualmente valiosa.

Estar presentes en las ventanas virtuales contribuyó a generar y/o fortalecer la grupalidad, instancia necesaria para la formación de futuros docentes. (Guijarrubia, en D’Ambrosio *et al.*, 2021: 60)

Del mismo modo, el vínculo con los/as colegas fue reivindicado para repensar y reconstruir la tarea que habitualmente, en la conocida presencialidad, solía concretarse en solitario. Las oportunidades de reunirse y compartir estuvieron siempre supeditadas a las condiciones del trabajo docente, especialmente a las dedicaciones parciales en diferentes instituciones y a la cantidad de horas frente a los cursos que sostienen los/as profesores/as, que reducían los encuentros a reuniones formales, establecidas por el calendario académico. La virtualidad abrió otras posibilidades y habilitó encuentros propiciados por la urgencia de compartir entre colegas pareceres y modos de resolución, marco en el que se fueron construyendo cooperativamente saberes situados, imprescindibles, que permitieron operar en un terreno desconocido.

(...) tuve oportunidad de trabajar con colegas que trabajan en otros lugares e ingresar a sus aulas, o que ellos ingresaran a mis aulas, participar de sus clases, que ellos participaran de mis clases, porque también conozco a estos colegas de hace mucho tiempo, me he formado con ellos, entonces hay un nivel de relación, de vinculación que nos permitió también pensar esto, de juntarnos pensar las propuestas, de que te sumes a mi clase, yo me sumo a otra. Eso estuvo bueno. (FG 25/03: 8)

Son múltiples las referencias al trabajo cooperativo y la construcción de redes, algunas de las cuales pueden leerse en las narrativas presentadas para la publicación. En uno de los capítulos, las autoras refieren la experiencia de gestionar en el Nivel Medio de nuestra escuela y dan cuenta de la red constituida con los diferentes equipos de trabajo que fueron articulando acciones para sostener la tarea. Otro de los relatos pone en palabras cómo el equipo de prácticas de uno de los profesorados elaboró colectivamente una propuesta de talleres, seminarios y presentaciones para “garantizar la continuidad de una propuesta formativa que incentive la apropiación de los *saberes de experiencia* irrenunciables en el proceso de construcción del rol docente de nuestras/os estudiantes” (Caruso, en D'Ambrosio *et al.*, 2021; 31).

Se constituyó así una nueva dinámica de trabajo que hizo posible prácticas difíciles de concretar en el contexto presencial como, por ejemplo, la de compartir el dictado de clases con colegas. Así, en el devenir de la tarea, fue cobrando forma una grupalidad que daba cuenta de la necesidad, tanto de profesoras/es como de estudiantes, de estar con otros/as, de estar juntos/as, de escucharse y compartir, de construir enlaces que fomentaran aprendizajes resultantes de acciones cooperativas.

En suma, los espacios de enseñanza fueron resignificados como una red de amparo socioafectivo, que expresaba la necesidad del encuentro y el intercambio, al mismo tiempo que habilitaba la enseñanza. La clase fue pensada como sostén, como organizador, como continente no solo para los/las estudiantes sino también para los/las docentes. En palabras de una de ellas,

Construimos acompañándonos un poder paradójico, raro de encontrar, casi un oxímoron, casi un tesoro, el poder de la dulzura. (FG, 30/04: 8)

Otras expresiones como “lucha hasta que la dignidad se haga costumbre” y “tiempo de empoderamiento”, a las que se apeló para caracterizar el momento coyuntural, permiten inferir que, a pesar de las limitaciones impuestas, el carácter político de la formación docente persistió en algunas/os profesoras/es como parte de los significados que le atribuyeron a sus experiencias. En esta dirección, el encuentro de la clase se siguió percibiendo como un espacio privilegiado para consolidar una perspectiva crítica sobre la enseñanza. En una de las narrativas compiladas una docente refiere,

En contextos pandémicos resulta indispensable resignificar nuestro rol docente, como formador de formadores, (...) “tomando partido” respecto de la educación y de la enseñanza, reconfirmando que no somos meros instructores y transmisores de técnicas pedagógicas y enfatizando en el análisis crítico respecto de las desigualdades que la pandemia actual visibiliza aún con más fuerza. (Baraldini, en D’Ambrosio *et al.*, 2021: 16)

Estas palabras parecen remitir al hecho de que en la coyuntura se intensificó la necesidad de algunas/os docentes de posicionarse políticamente como formadores/as. A este tipo de situaciones ha remitido Freire al señalar que, en algunos momentos de la experiencia de las/os profesoras/es y de las/os alumnas/os, estos/as empiezan a entender más que antes que la educación tiene que ver con la política. Así, cuando las/os profesoras/es resignifican su rol político, se cuestionan a favor de quién y a favor de qué están educando, “esa *cosa* es el proyecto político, el perfil político de la sociedad, el sueño político. Después de esa instancia, el educador debe tomar una posición, profundizar en la política y en la pedagogía de oposición” (Freire y Shor, 2014: 78).

Las palabras recobradas expresan sentidos, algunos novedosos, otros que parecen afianzar las propiedades inherentes de la enseñanza. Así aparece la intencionalidad de persistir y resignificar la dimensión política de la formación docente; la revalorización del/de la otro/a, en tanto red de amparo socioafectivo; la caracterización del contexto como inesperado y desconcertante, pero siempre, con margen para la acción. Estos significados pueden pensarse desde el concepto de resistencia inteligente (Cullen, 2009) que implica la capacidad de desnaturalizar aquellos tópicos con apariencia de inamovibles o inmutables, que impiden *imaginar lo posible*. Este posicionamiento habilita la desarticulación de las imposiciones del contexto al empoderar al colectivo docente para recuperar y buscar otros espacios fértiles para el accionar de un grupo de profesores/as que, constituidos en una *comunidad de aprendizaje*, en términos de Hargreaves (2018), se dispusieron al trabajo en forma mancomunada.

Reconfiguraciones del tiempo y el espacio. Los límites difusos entre lo público y lo privado

Los límites del tiempo académico, pautado por los horarios de clases, parecieron difuminarse, dando lugar a un tiempo que se fragmentaba y extendía la jornada. Algunas/os docentes percibieron esta nueva lógica temporal como una demanda extraordinaria, pero, a la vez, *redituable* en tanto la dinámica que se generaba en materia de enseñanza parecía también ofrecer oportunidades para fortalecer el vínculo con los/as estudiantes, a través del intercambio sobre lo realizado, como modo de sostener la propuesta formativa y crear un clima propicio para el aprendizaje.

Un profesor enumera las posibilidades que visualizaba como un aspecto positivo de la temporalidad emergente,

En el formato de aula virtual hay un detalle que parece menor que no lo es, está siempre abierta, entonces los estudiantes entran cuando pueden. Cuando entran y participan en el foro no es bueno que se demore el intercambio. De modo que es todos los días, un buen rato a la mañana un buen rato a la tarde, hay que dedicarlo a contestar preguntas, responder mensajes, leer intervenciones, leer entregas parciales, asesorarlos sobre cómo diseñar sus experimentos caseros, asesorarlos sobre cómo utilizar los laboratorios virtuales, los simuladores de experiencias; quiero decir, una atención permanente, acompañamiento cercano a pesar de la situación remota. La necesidad de que los

estudiantes sientan que uno está ahí con ellos tratando de ser parte de la experiencia que están viviendo, hace de la experiencia algo más sensible. Es muy demandante a nivel intelectual y es muy demandante a nivel afectivo. La recompensa es que puede que dé buenos resultados y, cuando eso pasa, es maravilloso. (FG 30/03: 3)

Además, este tiempo también pareció expandirse y maximizarse en tanto brindaba la ocasión de disponer ágilmente de recursos digitales, en contraposición a las experiencias presenciales en las escuelas, lo que posibilitó un mayor aprovechamiento de las clases. Al respecto, un docente afirma,

En eso la virtualidad ayudaba porque yo muchas veces les digo o enuncio que vean películas, pero por falta de tiempo... Nosotros tenemos seminario dos horitas semanales, entonces entre que me traen el televisor o lo llevo, la verdad que he descartado usar esos materiales que son bellísimos. Películas de libros adaptados que son increíbles, o no, que simplemente dialogan con la literatura. Eso lo pude hacer gracias a la virtualidad: meter música, meter teatro, meter cine y darle al diálogo entre las artes, creo que eso funcionó bien. (FG 30/03: 7)

Es así que la distancia real y concreta de los cuerpos, paradójicamente, parecía ser al mismo tiempo un puente que posibilitaba la cercanía, al permitir el compartir —en forma sincrónica— bienes culturales, material de estudio, imágenes, entre otros, fortaleciendo el desarrollo de experiencias compartidas.

Una situación particular para el análisis de la dimensión temporal se presenta en los relatos de las profesoras del Campo de Formación de las Prácticas Profesionales.⁶ En el primer año de pandemia no se pudieron concretar prácticas en las escuelas asociadas, por lo que se contó con un tiempo extra para ampliar acciones y dar continuidad a la propuesta formativa del campo. Esta ventana temporal, que se abrió hasta poder ingresar a las escuelas, fue percibida como un tiempo novedoso que incentivó el abordaje reflexivo de contenidos referidos a la práctica de enseñar. Al respecto, en los Focus Groups, un profesor del campo de las prácticas docentes afirma,

Porque, como decía al principio, por lo general en los talleres tenemos unos pocos encuentros en el profesorado y después el trabajo es en la escuela. Entonces se transformó en un taller muy diferente a los talleres de otros años porque pudimos trabajar muchas otras cosas. (...) Yo valoro esa parte de la pandemia que nos permitió profundizar algunos de los aspectos, y eso estuvo buenísimo. (FG 31/03: 8)

Esta percepción también queda registrada en una de las narrativas compiladas, donde profesoras de prácticas afirman, “Comenzamos a pensar en este tiempo —si bien difuso e incierto— como un tiempo aliado, tiempo para volver a significar, de volver sobre lo conocido para hacer algo nuevo” (D'Ambrosio, Fraguas, Lázari y Tarrío, en D'Ambrosio *et al.*, 2021: 33-34).

Así es como definen el tiempo de pandemia como un tiempo aliado que posibilitó resignificar los contenidos formativos. Esta concepción del tiempo también resulta válida para pensar los testimonios de quienes hallaron en él espacio para fortalecer vínculos, para ensayar nuevas propuestas de enseñanza mediadas por la tecnología y reflexionar sobre las mismas. Del mismo modo, algunos/as docentes de las instancias curriculares relacionadas con lo expresivo, lo transformaron en un tiempo reparatorio

⁶ Este campo de la formación organiza habitualmente su propuesta de enseñanza entre el instituto formador y la escuela asociada, en la que los/as estudiantes diseñan y llevan adelante su experiencia como practicantes. Habitualmente el dispositivo combina algunos encuentros con formato taller en el instituto formador y otros en las escuelas asociadas. Este taller o encuentro se constituye como un espacio privilegiado para el trabajo reflexivo sobre la experiencia de enseñar.

ya que, incluso en las duras circunstancias del confinamiento, habilitó el disfrute y el acercamiento con el/la otro/a tan necesario en esos momentos signados por la angustia y la preocupación. Las profesoras así lo expresan:

Por eso me resultó sumamente gratificante saber que, a pesar de la distancia, el arte nos permitió acercarnos; a pesar de la frialdad de la virtualidad, el arte encendió un pequeño fuego alrededor del cual pudimos acurrucarnos; en esta experiencia muchas veces plagada de tensiones, exigencias y falta de tiempos, el arte nos abrió un tiempo fuera del tiempo, un momento para la distensión; en épocas de deber, el arte sigue generando placer. (Ianni, en D'Ambrosio *et al.*, 2021: 82)

Es recurrente en las palabras compartidas, el genuino interés por *atravesar las pantallas* para recuperar lo vincular, medular en toda situación de enseñanza y que adquirió preeminencia en la coyuntura. Al respecto, Skliar (2020) reflexiona sobre el cambio que las comunidades escolares hicieron al dejar de asumir especialmente la *ingeniería árida* de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para ocuparse del cuidado y la compañía, imprimiéndole de este modo, cierto giro a las propuestas educativas. En relación con este giro, que acompañó el pasaje de un tiempo amenazante a un tiempo aliado y reparatorio, Dussel sugiere que,

(...) este tiempo de pandemia no tiene que ser una experiencia expulsiva sino de inclusión, de integración a un común, de pensar este tiempo entre todos, un tiempo de cuidado propio y cuidado comunitario, también de la cultura, y también de pensar y armar un mañana entre todos. (Dussel, 2020b: 9)

Pensar y armar ese mañana estuvo vinculado a una percepción del tiempo que permitió asimismo sostener la enseñanza y reflexionar sobre los modos en que esto se logró. La fugacidad del tiempo que caracteriza las clases presenciales fue reemplazada por otro que brindó la oportunidad para detenerse y volver sobre lo hecho, pensarlo y compartirlo con otros/as. La lógica de la inmediatez que posibilitó seguir educando, convivió con la de la perdurabilidad y esa mixtura habilitó la reflexión sobre lo acontecido como un aporte a la nueva presencialidad, en perspectiva de futuro.

Estas apreciaciones positivas respecto a la potencialidad del tiempo de la clase virtual también convivieron con algunas percepciones negativas, tal como puede leerse en las siguientes palabras,

Al principio me costó mucho organizarme con los tiempos, me sentía agotada, muy estresada... no sé, como que no podía centrarme en la tarea, necesitaba un tiempo para pensar qué estaba pasando, pero no lo tenía... todo era ya, para ayer. Me angustié mucho, hablaba con mi compañera que damos la materia juntas y sentía lo mismo... después pude organizarme mejor, pero la sensación del tiempo que no rinde, que se escapa, me acompañó siempre. (FG 25/03: 2)

En varios testimonios como este, aparecen registros de una demanda extraordinaria, exponenciada por la falta del encuadre temporal, un *tiempo alienante* por el fraccionamiento preciso que parece brindar la tarea presencial. En este sentido Dussel, caracteriza este período a partir de la escena "dar clases en pantuflas" y afirma que

Tampoco es bueno para los maestros: dar clase en pantuflas para muchos —no para todos, (...) hay quienes desisten, tanto como hay chicos que desisten—, reitero que dar clase en pantuflas implica a veces trabajar doce, quince horas por día, tener que

explicitar todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluado. Son tiempos extenuantes para quien se toma en serio el trabajo en estas condiciones. (Dussel, 2020b: 342)

Así, el tiempo se configura desde múltiples perspectivas, en un arco que va desde experiencias significadas como positivas —que visualizan nuevas oportunidades para potenciar la enseñanza— hasta otras fuertemente negativas, asociadas a la alienación y el desgaste físico y mental.

La reformulación de este tiempo fue acompañada por la alteración de los espacios. La pantalla parece no haber respetado los límites cuando docentes y estudiantes *invadían* la intimidad de cada hogar. Se trató, en palabras de Dussel (2020b) de una “escuela suspendida” que, trasladada a las casas, se confundía con lo propio del ámbito doméstico. Tuvo lugar de este modo, un borramiento de fronteras entre ambos espacios, con efectos que reivindicaron la escuela como un lugar privilegiado para la enseñanza,

Y si en la escuela concentrarse en el estudio ya era difícil, en el ámbito doméstico lo es mucho más. Lo vemos nosotros, en nuestro propio trabajo, cómo lo doméstico interrumpe casi todo el tiempo y más si tenemos familia y si estamos confinados con chicos chicos. Entonces, esos nuevos espacios-tiempos se muestran mucho más desafiantes y menos liberadores de lo que parecía en la crítica antiescolar. (Dussel, 2020b: 343)

En las palabras de los/as docentes entrevistados/as, la escuela suspendida cobró cuerpo en situaciones cotidianas concretas,

(...) durante el primer cuatrimestre tenía a la perra chiquita a upa porque chumbaba, ladraba, mi hija diciéndome “no entiendo, se me desconectó” y lloraba al lado mío, yo conteniendo y al mismo tiempo con la clase diciendo “chicas disculpen, le digo algo a mi hija”. Todas estas cosas con chicas amamantando a un bebé, las paredes descascaradas, una situación de mucha vulnerabilidad. Uno ve todo eso. Lo entiendo perfecto. Lo del encuadre tiene que ver con cuestiones como la formación que no es un curso de manicura, con todo respeto, pero a eso me refería. Pero sí flexibilizar a full. (FG 31/03: 6)

A mí me pasó en un examen, la estudiante dando con los auriculares y se genera detrás una escena de violencia de palabra, nosotros tratando de hacer como si nada. (...) Como ella estaba con los auriculares, explicando siguió, pero nosotros que estábamos escuchando era una situación difícil... Eso hace al vínculo pedagógico y a la clase, ¿no? (FG 25/03: 10)

El carácter público de las clases invadió el acontecer propio del espacio de lo privado, de lo que sucedía en las casas como parte de las relaciones íntimas de la familia. A la vez, el devenir propio de lo privado se inmiscuía en las clases y las alteraba. Se generaba un nuevo espacio de límites difusos.

Estos tiempos y espacios estuvieron mediados por la tecnología, que si bien permitió seguir enseñando, no resolvió la simultaneidad y la sincronicidad propias de las clases presenciales (Dussel, 2020b). A partir de las experiencias transitadas, más allá de las limitaciones registradas, Spiegel (2020) afirma que el uso de las TIC ganará un lugar más importante aun que el que tenía en la formación docente antes de la pandemia, lo que va a exigir profundizar en la mediación pedagógica, con mayor sensibilidad y confianza en las posibilidades que habilitan para docentes y estudiantes.

Las palabras con las que las/os docentes se expresaron en relación con el tiempo sintetizan el significado atribuido a lo vivido. El análisis de los relatos permite visualizar ciertas recurrencias, que a modo de construcciones de sentido emergieron diversas y aunque coexistentes, contradictorias entre sí, como *tiempo aliado*, *tiempo reparatorio*, *tiempo alienante*. Este mismo ejercicio de conceptualización es posible también respecto al espacio y así surgen concepciones como *espacio alterado*, *espacio difuso*. Analizar los sentidos atribuidos por los/as docentes a estas dos dimensiones también habilita la identificación de nodos principales en los que el desplazamiento de los efectos de la pandemia operaba.

Por otra parte, asumir al/a la docente como artesano/a y a su tarea en términos de ensayo y artificio (Alliaud, 2017) nos permiten comprender las experiencias vividas en tanto rupturas con las formas de hacer conocidas, el desafío de nuevas búsquedas. Sin embargo, para la autora las características de inmediatez e imprevisibilidad, atribuidas al contexto de pandemia, no son privativas del mismo, sino inherentes al oficio de enseñar y como tal, requieren especialmente del trabajo pedagógico colectivo (Alliaud, 2021) Es posible pensar que esta experticia, fraguada en la cotidianeidad de la tarea que exigió lidiar con la inmediatez y la impredecibilidad, haya facilitado a las/os docentes un trabajo mancomunado en la construcción de nuevos caminos, con la misma potencialidad transformadora que la formación docente supone.

A modo de cierre. De la incertidumbre a la provisionalidad de nuevos saberes

*Una vez más los hombres desafiados por la dramaticidad de la hora actual,
se proponen a sí mismos como problema.
Descubren qué poco saben de sí, de su "puesto en el cosmos",
y se preocupan por saber más...
Paulo Freire, 1985: 31*

Esta frase constituye una interpelación permanente a la tarea cotidiana que se lleva adelante en las aulas desde el nivel inicial hasta el nivel superior, y cobró actualidad en el momento inusitado que se vivió. El recorrido por las experiencias de formación docente en pandemia se constituye en una bitácora valiosa para preservar qué se hizo, cómo se hizo y el miedo y la osadía que supusieron ese hacer al pretender seguir enseñando. Esta bitácora se asume como un modo de construir colectivamente un conocimiento transformador, habilitante para *pensarse* como problema y *saberse* un poco más.

Este *pensarse y saberse* remite, además, a un corpus que se fue armando sobre la marcha, a partir de errores y aciertos; que se acopló a las concepciones consolidadas y compartidas, no sin antes actuar como un cedazo que separó lo preciado de aquello que pareció perder valor al ser superado por las nuevas condiciones. El carácter inédito que supuso la irrupción de la pandemia sorprendió a los/as profesores/as y movilizó algunas de las creencias y preceptos pedagógicos que sostenían sus prácticas, transformó lo vivido en una experiencia que, como tal, fue relevante para ser recuperada, transmitida y conservada.

Abordar estas experiencias, en términos de Larrosa (2003, 2006) como aquello que sucede y atraviesa a cada sujeto, en su singularidad, habilitó abordar la tarea educativa desde los significados atribuidos a lo vivido. La experiencia como acontecimiento sorprendente, pero al mismo tiempo habilitante de la transformación y la reflexividad, permitió indagar sobre lo que aconteció y acerca de los efectos generados en un

nosotros producido desde la singularidad, por la pluralidad de experiencias frente al acontecimiento.

Los significados atribuidos a lo vivido permiten inferir que, a pesar de la desesperanza que invadió a la educación, no todo fue pérdida. En esta dirección, se recupera la concepción que subyace a muchas de las palabras compartidas por colegas que invitan a asumir la pandemia como una oportunidad para persistir en el ejercicio de la responsabilidad política de enseñar y de consolidar a la escuela como un espacio de emancipación. Un desafío que demandó revisitarse lo aprendido, capitalizarlo y encontrarle nuevos sentidos, aprender nuevas formas de enseñar, inimaginadas. En esta búsqueda se intentó garantizar el encuentro con los/as estudiantes y el trabajo mancomunado entre pares, potenciando el accionar en una construcción compartida, que desafió la distancia física mediante la proximidad virtual.

Se documentó así un saber, producto de un hacer en tiempo de excepción, que probablemente sea un insumo valioso para pensar la escuela que viene. Una escuela posible cuyas heridas podrán cicatrizar, en parte por contar con este conocimiento que, a modo de diario de ruta, le brindará las coordenadas para proyectarse en el nuevo escenario.

Bibliografía

- » Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, EFFyL/CLACSO.
- » ----- (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de los maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- » ----- (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires, Paidós.
- » Baraldini, M. (2021). Humanizando redes en pandemia para la formación docente. En D'Ambrosio, S.; Dono Rubio, S.; Yahdjian, M. y Lázzari, M. (coords.). *Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia. La irrupción de lo inédito*, pp. 16-18. ENS N° 4 -Voces publicadas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/14mNJAXNeaf8RZFbjcg2gJ2CpQv-FIHrq/view?usp=sharing>
- » Camus, A. (1993). *La peste*. Buenos Aires, Sudamericana.
- » Cappa, N. (2021). La voz presente. Reflexiones sobre la educación vocal en la formación docente a partir de la experiencia pedagógica en contexto de Pandemia. En D'Ambrosio, S.; Dono Rubio, S.; Yahdjian, M. y Lázzari, M. (coords.). *Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia. La irrupción de lo inédito*, pp.19-24. ENS N°4 -Voces publicadas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/14mNJAXNeaf8RZFbjcg2gJ2CpQv-FIHrq/view?usp=sharing>
- » Caruso, N. (2021). Evaluar en la virtualidad: una experiencia de aprendizaje En D'Ambrosio, S.; Dono Rubio, S.; Yahdjian, M. y Lázzari, M. (coords.). *Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia. La irrupción de lo inédito*, pp. 25-32. ENS N° 4 - Voces publicadas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/14mNJAXNeaf8RZFbjcg2gJ2CpQv-FIHrq/view?usp=sharing>
- » Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, La Crujía.
- » D'Ambrosio, S.; Fraguas, V.; Lázzari, M. y Tarrío, L. (2021). Tiempo pandémico: tiempo adverso, tiempo aliado. En D'Ambrosio, S.; Dono Rubio, S.; Yahdjian, M. y Lázzari, M. (coords.). *Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia. La irrupción de lo inédito*, pp.33-41. ENS N° 4 -Voces publicadas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/14mNJAXNeaf8RZFbjcg2gJ2CpQv-FIHrq/view?usp=sharing>
- » Dussel, I. (2020a). La Formación Docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica Educación Formación e Investigación DGES*, Vol. 6, N° 10: 14-25. Disponible en: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pf>
- » ----- (2020b). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE, Editorial Universitaria. Disponible en: https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en_pantuflas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119
- » ENS N° 4 (2020). *Informe del Equipo de Investigación - 2020*. Documento inédito.
- » Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- » Gallart, M. A. (1993). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Forni, F. H.; Gallart, M. A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos II - La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Aldine Publishing Company.
- » Gujarrubia, P. (2021). Pedagogías de las ventanas. En D'Ambrosio, S.; Dono Rubio, S.; Yahdjian, M. y Lazzari, M. (coords.). *Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia. La irrupción de lo inédito*, pp. 58-65. ENS N° 4 - Voces publicadas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/14mNJAXNeaf8RZFbJcg2gJ2CpQv-FIHrq/view?usp=sharing>
- » Hargreaves, A. (2018). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*. Entrevista realizada por Claudia Romero. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27>.
- » Ianni, E. (2021). La apreciación: un camino al descubrimiento. En D'Ambrosio, S.; Dono Rubio, S.; Yahdjian, M. y Lazzari, M. (coords.). *Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia. La irrupción de lo inédito*, pp. 76-83. ENS N° 4 - Voces publicadas. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/14mNJAXNeaf8RZFbJcg2gJ2CpQv-FIHrq/view?usp=sharing>
- » Kornblit, A. (2008). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos.
- » Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Buenos Aires, Leartes.
- » ----- (2006). Sobre la experiencia. En *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, N° 19: 87-112.
- » Meirieu, P. (2020). *La escuela después ¿con la pedagogía de antes?* Disponible en: http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes
- » Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, pp. 31-43. UNIFE/CLACSO. Disponible en: http://formacionib.org/noticias/IMG/pdf/pensarlaeducacio_n_ii_16122020_web.pdf
- » Spiegel, A. (2020). *Aulas y TIC: viejos y nuevos desafíos pedagógicos enseñar entre distancias y presencias*. Disponible en: <https://infod.educacion.gob.ar/biblioteca-devenir-docente/>

Sofía Dono Rubio

Diplomada Superior en Ciencias Sociales con orientación en Lectura, Escritura y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Investigadora, Instituto del Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Equipo de Investigación de la Escuela Normal Superior N° 4, Dirección de Escuelas Normales Superiores, Buenos Aires.
Correo electrónico: sdonorubio@hotmail.com

Mariana Alejandra Lázzari

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Historia Social, Universidad Nacional de Luján. Integrante del Equipo de Investigación de la Escuela Normal Superior N° 4, Dirección de Escuelas Normales Superiores, Buenos Aires.
Correo electrónico: mlazzari05@yahoo.es

Marcela Inés Yahdjian

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Diplomada Superior en Constructivismo y Educación. Diplomada Superior en Gestión Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Integrante del Equipo de Investigación de la Escuela Normal Superior N° 4, Dirección de Escuelas Normales Superiores, Buenos Aires.
Correo electrónico: marcelaines.ya@gmail.com

Stella Maris D'Ambrosio

Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación, Instituto de Educación Superior Juan B. Justo. Profesora de Educación Preescolar Escuela Normal Superior N° 10, Buenos Aires. Integrante del Equipo de Investigación de la Escuela Normal Superior N° 4, Dirección de Escuelas Normales Superiores, Buenos Aires.
Correo electrónico: dambrosioprof@gmail.com

