

Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente

Alejandra Birgin

VIVIMOS UN TIEMPO EXCEPCIONAL, QUÉ DUDA CABE. La pandemia y la definición del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) sorprendieron al sistema educativo en los inicios de su ciclo lectivo, privándolo de esos organizadores concretos con los que se construyó, sembrados a lo largo de todo el territorio argentino: los edificios escolares, sus aulas.

Frente al desconcierto inicial, una búsqueda precipitada de alternativas varias fue la respuesta urgente de las y los docentes y directivos, mientras se preguntaban: «¿Habrà escuela? ¿Cuàndo? ¿Còmo serà?». Pusieron cuerpo y alma para que haya escuelas. El Estado nacional y los provinciales salieron en la emergencia a proporcionar múltiples herramientas para que la propuesta escolar no se interrumpa, para que Continuemos Estudiando.¹ En muchos casos, la alternativa fue una experiencia abrupta de digitalización, en otros casos pusieron a disposición sus saberes y recursos para ensayar formas de vincularse a distancia. Apelando a veces a la hiperexigencia, a veces a una propuesta que buscaba «espejar» la escuela, no dejaron que ella se ausente.

En este texto² intento acercar registros y reflexiones en tiempo real de algunos avatares de ese proceso complejo, sus tensiones, vaivenes e interrogantes, poniendo la lente en la formación docente inicial en un territorio específico, el de la Provincia de Buenos Aires. Aunque el sistema de formación de docentes está constituido por un conglomerado de instituciones del nivel superior (institutos de educación, universidades, profesores populares), aquí me ocuparé de algunos problemas y tensiones que la pandemia visibiliza y produce en las instituciones mayoritarias, los Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFD).³

El desarrollo de la argumentación que propongo comienza con algunos datos acerca del estado de situación de la formación docente a inicios del 2020 en la

1. Este es el nombre de la plataforma de contenidos educativos de la Provincia de Buenos Aires para acompañar el Programa de Continuidad Pedagógica de los y las estudiantes.

2. Agradezco a Malena Charovsky y Pablo Bana sus comentarios a este artículo.

3. En este texto, en la misma expresión incluimos también a los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT).

Provincia de Buenos Aires. Continúa con breves pinceladas sobre el inicio del ciclo lectivo en condiciones de pandemia y aislamiento, con una especial mirada en sus estudiantes y algunas líneas que, en ese devenir, interpelan a la formación docente. Finalmente, se presentan algunas reflexiones e interrogantes acerca de la formación docente en la pospandemia.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA MATRÍCULA CRECE

En un proceso que se desarrolla fuertemente desde hace tres décadas, en Argentina se incrementó y popularizó la matrícula del conjunto de la educación superior, proceso que se aceleró con la creación de nuevas universidades y con la obligatoriedad de la escuela secundaria.

El derecho a la educación superior, consagrado por la CRES 2008,⁴ fue adquiriendo intensidad en los debates a diferentes escalas. Allí confluyen, no sin contradicciones y disputas, políticas estatales, demandas sociales, dinámicas territoriales, tendencias globales y esfuerzos subjetivos (Birgin, 2018).

En la formación docente, hasta el año 2015, las políticas públicas produjeron una serie de condiciones para que ese derecho colectivo se concrete a través de programas de becas, la creación del cargo de Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles o el programa Conectar Igualdad, entre otros. Desde 2016, estas líneas fueron desmanteladas progresivamente.

En la Provincia de Buenos Aires, en el año 2001, la matrícula de los institutos superiores era de 122.832 estudiantes; en 2019 se había duplicado (242.448 estudiantes). Para el mismo período, la cantidad de instituciones pasó de 531 a 624, es decir que crecieron menos del 20%.⁵ Así, en muchos casos, el crecimiento de la matrícula se resolvió sobre las espaldas institucionales, solo adicionando cursos y haciendo las aulas más numerosas.

El aumento de la población estudiantil la hizo más heterogénea, con una presencia importante de sectores populares, personas con trayectorias formativas diversas y también con un perfil etario variado.⁶ Muchas de esas personas tienen trabajos informales y discontinuos, son jefas o jefes de hogar, y estudiar en el nivel superior es un sueño personal postergado a la vez que

4. La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en el año 2008, definió a la educación superior como «un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados».

5. Fuente: Estadística Educativa Anual (Relevamiento Anual), Serie histórica 2001-2019, Dirección de Información y Estadística, Subsecretaría de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCE).

6. La heterogeneidad de los y las jóvenes que acceden a los institutos coincide con lo que sucede en las universidades que comparten el territorio provincial. Estos fenómenos también están ligados a la accesibilidad por la distribución territorial, hecho que se potencia en el caso de los institutos (Rinesi, 2015).

una experiencia inaugural en sus familias. El derecho a la educación superior se fue haciendo un lugar, en diversas instituciones, impulsado por grupos de profesores y por centros de estudiantes activos. La foto adjunta muestra el cartel que preside desde 2016 el patio del Instituto N° 50 de Berazategui.

Figura 1.



LO QUE NADIE PODÍA IMAGINAR: ARRANCA EL AÑO CON PANDEMIA Y AISLAMIENTO OBLIGATORIO

La irrupción abrupta del ASPO ocurre cuando los ISFD estaban (según su calendario académico) terminando los talleres de inicio (con los que se recibe a las y los estudiantes ingresantes) y desarrollando las mesas de exámenes.

En las tres semanas que transcurrieron hasta el comienzo del conjunto de las clases (en la tercera semana de abril) se produjeron, entre la incredulidad y la angustia, procesos vertiginosos para intentar terminar lo posible de lo inconcluso (los talleres de inicio) y también para preparar algo que es, a la vez, inédito e incierto: nadie puede afirmar cuánto durará, si se trata de un mes o del año entero. Así, los equipos docentes, los centros de estudiantes y las autoridades empezaron a trabajar para diseñar un tiempo (sin precisión) de formación no presencial.

Lo hicieron desde condiciones heterogéneas, en algunos casos muy adversas a los desafíos que plantea el nuevo contexto. Vale aclarar esto para pensar las situaciones institucionales de docentes y estudiantes. En particular, las de las y los ingresantes, a quienes la pandemia toma en el inicio de un proyecto de vida atravesado por necesidades concretas, a veces muy urgentes y precarias.

El aislamiento intensificó las tareas de las instituciones formadoras (con sus pliegues, intersticios y también desacuerdos), se debió buscar tecnologías

adecuadas para el distanciamiento social obligatorio que a su vez permitieran abordar la diversidad de situaciones que su especificidad les planteaba: formar docentes, es decir formar adultas y adultos que se deberán responsabilizar de la transmisión social de las culturas a las nuevas generaciones.

Adjuntamos dos fotos que, de algún modo, condensan la dramaticidad del momento que vivimos: son de un edificio que iba a inaugurarse el 30 de marzo para el ISFD N° 41, construido por el Municipio de Almirante Brown. Ante la emergencia sanitaria fue transformado en un hospital para alojar a pacientes con covid-19. Una imagen es del frente, la otra del espacio que estaba destinado a funcionar como aula.

Figuras 2 y 3. ISFD N° 41 transformado en hospital de emergencia.



El ASPO y las condiciones de vida: iniciativas institucionales y gestos de cuidado

En 2007 se había creado una Red Nacional de Institutos Superiores de Formación Docente, ofrecida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) con el objeto de armar un espacio nacional de encuentro y colaboración entre institutos. Cada uno disponía de un nodo en la Red, con un sitio web y un campus virtual. En la Provincia de Buenos Aires, la mayor parte de los ISFD fue construyendo un sitio web que favorecía la comunicación de información institucional, actividades o materiales, aunque con el tiempo la decisión sobre en qué plataforma trabajaban quedó librada a las iniciativas de cada institución. A comienzos del 2020, la mitad de los institutos de Buenos Aires estaban inscriptos en la Red, otros optaron por distintas plataformas y unos pocos (5%) tenían una muy baja apropiación de medios tecnológicos.

En el contexto de iniciativas del nuevo gobierno, y muy potenciada por el aislamiento obligatorio, la Red del INFD recobró vida. Hoy, el 70% de los ISFD de la provincia están inscriptos allí. Pero sobre todo, su vitalidad se observa en el número de usuarios activos (docentes y estudiantes) dentro del campus virtual, que se triplicó y más en apenas cuatro meses (pasó de 26.968 en

marzo a 89.386 usuarios en junio). Del mismo modo, de las 13.904 aulas virtuales que había en uso en marzo, se pasó a 27.990 en junio. Son números que indican una adhesión significativa, una búsqueda por parte de docentes y equipos de conducción por reponer un espacio-otro para el funcionamiento institucional.

Ahora bien, la accesibilidad material⁷ se convirtió en el primer y más urgente problema para las y los estudiantes y, también, para un grupo considerable de enseñantes. Que en los ISFD buena parte de la formación suceda en la virtualidad le dio visibilidad a las limitaciones concretas con las que muchos estudiantes transitan la educación superior.⁸ Así, en algunas familias se distribuyen horarios para el uso de la única computadora, en otras el costo del consumo de datos obliga a establecer prioridades,⁹ o se dispone de un único celular (y solo cuando regresa de trabajar quien lo tiene), entre otros problemas. Es decir que resolver la conectividad (cuando se logra) no alcanza para atender la variedad de dificultades que se presentan respecto de la accesibilidad material. Además de visibilizar la desigualdad, estas situaciones limitan algunas alternativas de formación: por ejemplo, a algunos estudiantes se les hace imposible programar horarios para participar de encuentros sincrónicos.

Ciertas instituciones armaron apoyos alternativos. Por ejemplo, el ISFDyT N° 55 de Escobar implementó un proyecto llamado «En la librería de tu barrio» como una opción que permite a las y los estudiantes acceder a la bibliografía con la que cada espacio curricular trabaja. Para ello, a través del profesor y el delegado de cada curso, se generó un vínculo con la librería o fotocopiadora del barrio donde viven, a la cual le envían por correo electrónico los archivos que necesitan. Así obtienen los materiales en formato papel, retirándolos de los locales de cercanía o recibéndolos en sus domicilios.

En otros institutos (como el N° 29 de Merlo) se armaron redes de sostén a partir de la colaboración de estudiantes del último año de carrera, que acompañan a quienes ingresan. Así, ante clases muy numerosas, algunos profesores promueven grupos de WhatsApp de no más de quince integrantes donde las y los estudiantes que están cursando las materias finales orientan y ayudan «a los recién llegados» frente a las dificultades e inquietudes que un ingreso interrumpido provoca.

Cuando las escuelas o los institutos funcionan regularmente, ofrecen la posibilidad de la «suspensión» temporaria de las condiciones de origen, al poner

7. Entendemos acá por accesibilidad material tanto la conexión a internet como disponer de herramientas (computadoras, netbooks, ipad, celulares, etc.) que permitan sostener una cursada virtual.

8. ETO (Estudiantes Terciarios Organizades) realizó una encuesta a 5.000 estudiantes de nivel superior en el mes de abril. Los resultados muestran que el 98% de ellos cuenta con celular (aunque el 25,4% no puede descargar nuevas aplicaciones) y que el 38,6% de las y los estudiantes no tiene acceso a una computadora.

9. La Plataforma del INFD, al incrementar sus usuarios, pasó a consumir datos. Es un tema de constante reclamo entre docentes y estudiantes, aún pendiente de solución.

a disposición de sus estudiantes un tiempo distinto al que ofrece la vida social (Simons y Masschelein, 2014), no atado a la urgencia, a lo doméstico, a la subsistencia. En esta virtualidad masiva y forzada, por el contrario, las condiciones materiales de las existencias aparecen indiscriminadas de las condiciones de formación. La desigualdad marca las condiciones de estudio en el confinamiento. Más aún, el pedido de Módulos de alimentos (bolsones de comida) por parte de los y las estudiantes (inérito en el nivel superior) desnuda cómo impactan la pandemia y el aislamiento en sectores que estudian a la vez que tienen trabajos precarizados.

En la recepción a las y los ingresantes a los institutos, se trata de buscar la afiliación institucional e intelectual (de insertarse en la nueva institución, de comprender sus códigos, de dominar sus rutinas, de reconocer las exigencias implícitas, de identificar las propias creencias epistémicas): la adquisición progresiva de un nuevo estatuto (Bécharde y Bédard, 2009; Coulon, 2005). En este contexto, ese proceso se modifica y complejiza. Muchas de las herramientas disponibles para llevarlo a cabo no solo no están sino que tampoco responden a las demandas de la nueva situación.

Es allí donde muchos ISFD ofrecen redes de inserción afectivas y simbólicas que acompañan y sostienen en este tiempo de vulnerabilidad extendida diversos modos de aproximación a la institución formadora. En el marco de una socialidad estudiantil debilitada (Carli, 2012), pareciera que lo primero que se tejía fueron distintos medios para sostener los vínculos. Son un abanico de iniciativas institucionales que construyen gestos de cuidado.

A pesar de los puentes y redes que construyen muchas instituciones, las condiciones precarias (agravadas por la pandemia) también inducen a tomar decisiones más radicales. Así, algunos estudiantes ingresantes decidieron postergar su proyecto de formación de este año. Dice Juana: «Como sea, tengo que conseguir algo para mantener a mis hijos, eso va primero». Agrega Claudia: «Cuando me toca el celu a mí, ya no doy más». También el cambio de las condiciones provocó deserciones. Hay estudiantes que dicen: «Yo me inscribí en una carrera presencial, no en esto».

Fotos de época y reflexiones pedagógicas

A partir de mayo, junto a referentes de veinticinco ISFD, se inició el proyecto Fotos Viajeras¹⁰ con el objeto de rescatar imágenes de las múltiples formas en las que el estudio tiene lugar para los y las estudiantes de los institutos en tiempos de pandemia. La propuesta fue tomarse fotografías estudiando, haciendo foco en las formas y los espacios de estudio para presentar(nos), mirar(nos) y reflexionar acerca de las particularidades de este tiempo, donde las condiciones de estudio se entranan con la vida cotidiana de modos inéditos.

10. Fotos Viajeras es un proyecto impulsado por la Dirección de Formación Docente Inicial en el marco de las políticas estudiantiles.

El espacio así creado invita a estudiantes y docentes a observar con detenimiento, a pensar qué dice la foto y también qué calla, aquello que el o la estudiante quiere mostrar, aquello que se deja ver y aquello que se insinúa, lo que no quiere ser mostrado –y sin embargo se filtra–. Dice Anabella: «En la mayoría de las fotos estamos estudiando pero sabemos que lo que está oculto en esos registros son los ruidos de la casa, la tele prendida reproduciendo los dibujitos que entretienen a nuestros hijos, e incluso nuestra preocupación por los textos que debemos leer y las comidas que tenemos que cocinar».¹¹

Las fotos muestran cómo con la domestización de la escuela¹² –y de la educación superior– que produce la educación virtual en confinamiento, se borran los límites entre lo privado y lo público, se alteran las variables de tiempo y espacio. En estas condiciones las estudiantes mujeres (amplia mayoría en las carreras de formación docente) relatan las responsabilidades simultáneas de atender a los hijos y su escolaridad, hacer las tareas del hogar y a la vez que recortar algún tiempo-espacio de estudio propio.¹³ Cuenta Brenda: «Me saqué fotos dando de mamar y estudiando. Es el único modo que tengo de leer tranquila: dando la teta».¹⁴

Poner las fotos «sobre la mesa» convoca a reflexionar acerca de algunas transformaciones tanto de la formación docente en curso como de las aulas y escuelas en las que estas muchachas y muchachos enseñarán. Conviven, en esas escenas, nuevas y viejas tecnologías: cartuchera, carpeta, celular, computadora, textos impresos, resaltadores. Lo analógico y lo digital forman parte de la misma mesa. En muchas imágenes se ven las computadoras de Conectar Igualdad, recuerdo de políticas de Estado pasadas que aún hoy permiten achicar la brecha digital.

Pero las fotos viajeras también abrieron otros caminos de reflexión. La dimensión territorial tiene un peso clave en las trayectorias de formación docente, tanto en términos físicos (por la distribución geográfica de las instituciones) como simbólicos (por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares), pero no ha sido suficientemente abordada en los estudios sobre formación docente (Charovsky, 2013).

¿Qué sucede hoy en el contexto de aislamiento con la dimensión territorial? Paradojalmente, el distanciamiento social ha abierto otras puertas, ya que son otras las fronteras. En las mesas de intercambio de Fotos Viajeras, hubo quienes al ver fotos de los lugares que habitan otras y otros estudiantes de la provincia contaron que mediante esas imágenes conocieron espacios, modos de vivir el aislamiento o tipos de vínculos entre docentes y estudiantes bien

11. *Apuntes pedagógicos de la Formación Docente*, DGCyE, DPES, año 1, nº 00. <http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/educaci%C3%B3n_superior/boletin>

12. Véase Dussel, en este mismo libro.

13. Un estudio reciente acerca de la vida en los barrios populares del conurbano bonaerense durante el aislamiento revela una cartografía de trabajo discontinuado que afecta especialmente a las mujeres, tensionadas por la conciliación de trabajos domésticos y no domésticos (Maceira *et al.*, 2020).

14. *Apuntes pedagógicos de la Formación Docente*, DGCyE, DPES, año 1, nº 01. <http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/educaci%C3%B3n_superior/boletin>

diferentes a los que habitan. Es decir que la virtualidad –en el contexto de un proyecto que buscó qué mirar– abrió preguntas sobre la relación en (y con) los territorios. Este camino también requiere un análisis para pensar la formación que se viene.

Por último, Fotos Viajeras propone construir álbumes institucionales que constituyan una memoria gráfica de estos tiempos. Dos ideas rondan estos álbumes: por un lado, la construcción de archivos institucionales; por el otro, poner a disposición de diferentes grupos o instituciones un material para reflexionar e interrogar el estudio en este tiempo. Estas ideas produjeron debate, ya que están en tensión con una mirada edulcorada, que imaginaba mostrar en una sucesión de fotos los rostros del sacrificio y la perseverancia.

En muchas imágenes, escenas e intercambios anida la posibilidad de interrogar a las pedagogías, de abrir preguntas muy potentes en la formación de enseñantes que, a la vez que desnaturalizan, ayudan a pensar las instituciones de enseñanza como construcciones históricas. ¿Hay escuelas sin edificio? ¿Qué hace que una escuela sea escuela? ¿Qué tiene para dar la escuela (o el ISFD) que no ofrezca la virtualidad? ¿Qué aporta la virtualidad de nuevo? En tiempos de confinamiento obligatorio, abrir preguntas acerca de la enseñanza y las tecnologías resulta, además de inevitable, necesario.

Más allá de las condiciones materiales –a las que ya hemos hecho alusión–, nos preguntamos por la relación con el saber que construyen los y las estudiantes en la situación actual, novedosa tanto para ellos como para sus enseñantes. Como afirma Charlot (2007), el sujeto construye una relación con el saber en referencia a su historia, a sus expectativas, a sus antecedentes, a su concepción de la vida, a sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los demás. En la relación con el saber se ponen en juego relaciones con el mundo, con uno o una misma y con los otros. El contexto de ASPO supone en muchos casos una situación diferente. Los modos de relacionarse con los otros –que son un puente en la relación con el saber– implican requisitos de orden tecnológico pero también que el tiempo de trabajo compartido, de conversar con otros sobre un objeto de saber, requiera ser reinventado. Se trata de cuestiones que son pensadas y atendidas al mismo tiempo que suceden, preguntas pedagógicas en una época de encuentros que transcurren entre Zoom, videollamadas, clase virtuales y WhatsApp.

FORMAR(SE) PARA LA POSPANDEMIA: NUEVAS Y VIEJAS PREGUNTAS A LA FORMACIÓN DOCENTE

En condiciones endebles, con una economía en recesión producto de las políticas económicas implementadas en los años recientes y agravada por la pandemia, un Estado exhausto tuvo y tiene que hacer frente a múltiples urgencias. Está claro que en el área educativa, la posibilidad de atenuar las viejas y nuevas desigualdades que se presentan exige una fuerte inversión que garantice la accesibilidad material a herramientas que faciliten a todas y todos el estudio remoto.

Junto con eso, y pasada la primera etapa que tuvo como eje los distintos modos de sostener la conexión, esa urgencia hoy se trama con preguntas de orden pedagógico y didáctico que interpelan tanto la relación con lo que se venía haciendo en las instituciones de formación docente como las reflexiones acerca de la escuela y la enseñanza para las que nuestros estudiantes están siendo formados. Una de las cuestiones más fascinantes del trabajo en la formación docente es que construye, al mismo tiempo, las aulas de hoy y las aulas del mañana; las aulas en las que se estudia en el presente son espacios en donde se forjan las aulas por venir.

Entre las múltiples preguntas ligadas a los procesos de formación en tiempos de confinamiento, quizás las dos que resonaron más fuerte refieren a las preocupaciones por la organización curricular de la enseñanza¹⁵ y por el desarrollo de las prácticas y residencias.¹⁶

¿Vale la pena sostener la organización de la formación docente siguiendo la misma malla curricular? ¿Es imprescindible organizarla por disciplinas? ¿Cómo pensar esa pregunta en relación con el derecho a la educación superior? ¿Se puede diseñar esa enseñanza ofreciendo aulas virtuales por campos? ¿Cómo cambiarían las tareas de las y los profesores si así fuera? ¿Qué implican estas decisiones de orden curricular, en términos de la concepción de saber, a la hora de discutir la organización disciplinar y proponer un currículum integrado en lugar de uno agregado? Finalmente, ¿se trata de una discusión nueva?

Respecto de las prácticas (campo articulador del conjunto de la formación), la pregunta que insistía una y otra vez es si es posible desarrollarlas cuando los procesos de enseñanza y de aprendizaje transcurren en «escuelas sin edificio». ¿La presencialidad es una condición *sine qua non*? Más allá de la reflexión acerca de la idea misma de las prácticas, a veces tan pegada a su materialidad, ¿donde transcurren hoy las experiencias escolares? ¿Por qué no podría pensarse una residencia como ayudantía en el contexto de educación a distancia, una ayudantía que, a la par, reoriente la reflexión con los futuros enseñantes sobre los contenidos priorizados, sobre el uso de las tecnologías, sobre cómo sostener las trayectorias de infancias y adolescencias en este contexto extraordinario? ¿Por qué no se pueden pensar las prácticas como un espacio de trabajo solidario entre la institución formadora y la escuela aso-

15. Desde la Subdirección de Gestión Curricular se impulsó la propuesta de organizar los primeros años por campos. Esto implicaba ofrecer al inicio de la carrera un número más acotado de aulas virtuales con propuestas articuladas. Esas orientaciones quedaron plasmadas en el documento «Orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año. Hacer lugar a los que llegan».

16. Desde la Subdirección de Gestión Curricular se produjeron dos documentos orientadores de la práctica en contexto de ASPO. Uno es la Comunicación N° 7, «Las prácticas docentes en la formación docente inicial: reflexiones, interrogantes y orientaciones. Los desafíos en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio». El segundo se elaboró luego de un proceso deliberativo, a través de la Mesa de Trabajo de Práctica, y se denomina «El campo de la práctica: proyectos de co-formación centrados en la reflexión pedagógica. Encuentros docentes y solidaridad en el contexto del ASPO».

ciada para construir y desarrollar juntos propuestas de enseñanza en el uso de tecnologías diversas? Quizás la pregunta que da más cuenta de la emergencia que vivimos, de lo inédito del prolongado aislamiento y de la incertidumbre sobre cuando será la vuelta a la presencialidad (su inestabilidad misma), es a la vez aquella que no podemos subestimar: ¿la formación recibida nos preparó para esto?

La pandemia precipitó y achicó la distancia entre el hoy y el futuro que «imaginábamos», ya sea con terror o ilusión (Rodríguez y Schuster, 2020). Se abren preguntas densas, legítimas, que no tendrían idéntica respuesta ni idénticos plazos si el contexto de pandemia y confinamiento no hubiera existido. Son preguntas que interpelan en el aquí y ahora, pero también apuntan a una pospandemia que aún no tiene fecha.

Sin embargo, no todo es inédito ni incierto. Nuestras convicciones acerca de la educación como un derecho o acerca de que la formación docente puede aportar a construir una sociedad más libre y más justa se reafirman, a la vez que la lista de preguntas es larga y atraviesa la tarea de enseñar para la cual formamos. En ese sentido, es una oportunidad para pensar y discutir sin renunciar a convicciones, pero a la vez sin dejar de interrogarlas. Se trata de transformar este tiempo que atravesamos en objeto de reflexión y producción de pensamiento pedagógico. No dejarlo pasar, apropiárnoslo para pensar desde la excepcionalidad aquello que por cotidiano hemos naturalizado.

Lo que ya es indiscutible (y que este contexto precipitó) es que toda propuesta de formación docente inicial en esta época¹⁷ exige incluir la virtualidad. Entendemos que, por un lado, todos las y los futuros enseñantes deben transitar alguna experiencia de formación a distancia en algún campo o disciplina de sus estudios. Por el otro, todas y todos deben contar con una formación sistemática que ponga en cuestión cierta fascinación ingenua con las nuevas tecnologías y ayude a pensar las interacciones y procesos que favorecen la cultura digital y sus soportes, así como los cambios, tensiones y posibilidades que puede abrir para promover otras enseñanzas.

Lo disruptivo de la situación es (también) una invitación a volver a mirar, a dialogar con viejas categorías y experiencias, a la vez que a construir otras nuevas para pensar la enseñanza y la formación. Es inevitable que nuestras instituciones alberguen preguntas. Necesitamos hacerlas colectivamente y garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que todas y todos puedan participar de esa conversación. Hace falta una conversación que se haga cargo de la honda preocupación por lo que sucede y, sobre todo, que apueste por la vida en común y el lugar que tendrán allí las escuelas y sus docentes.

17. Los diseños curriculares para profesorado de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires datan de 1999 (aunque en 2017 se actualizaron tres de ellos). Ninguno incorpora cuestiones de alta significatividad social en las últimas décadas, tales como las cuestiones de género, las relaciones con la cultura digital o los problemas medioambientales, mas allá de iniciativas de instituciones o profesores que las abordan en sus enseñanzas.

BIBLIOGRAFÍA

Béchar, Jean-Pierre y Bédard, Denis

2009 «Comprendre le monde des étudiants», en *id.* (dirs.), *Innover dans l'enseignement supérieur*, París, PUF, pp. 61-76.

Birgin, Alejandra

2018 «¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas», en Krichesky, Marcelo (comp.), *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 29-46.

Carli, Sandra

2012 *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Charlot, Bernard

2007 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Del Zorzal.

Charovsky, María Magdalena

2013 *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*, tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, junio. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4270> [Consultado el 30 de julio 2020].

Coulon, Alain

2005 *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, París, Economica-Antropos.

Dussel, Inés

2020 «La formación docente hoy, entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes» [video], mayo. <https://www.youtube.com/watch?v=1uh1FX4dUOo> [Consultado el 30 de julio 2020].

Maceira, Verónica *et al.*

2020 *El Conurbano en la cuarentena II. Informe del segundo relevamiento a referentes de los barrios populares del Conurbano Bonaerense en el contexto de aislamiento social obligatorio*, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, 22 al 26 de abril. http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?page_id=1614 [Consultado el 30 de julio 2020].

Rinesi, Eduardo

2015 *Filosofía (y) política de la universidad*, Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Rodríguez, Martín y Schuster, Mariano

2020 «Volvió la historia pero no sabemos adónde va», en Santucho, Mario *et al.*, *La vida en suspenso: 16 hipótesis sobre la Argentina irreconocible que viene*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Colectivo Editorial Crisis, pp. 115-122.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.