

Gestionar instituciones educativas en tiempos de aislamiento social

El desafío de re-crear condiciones para la enseñanza en la virtualidad



Obra realizada para el ensayo. Título: "alter-acción" · Autora: **Noel Arias**
Técnica Mixta: acrílico sobre lienzo · carbonilla sobre papel · arte digital
Medidas: 20 x 25 cm · Año: 2020

Ana Carola Rodríguez Torres
María Eugenia Danieli

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 6 · Nº 10 Julio 2020



María Eugenia Danieli

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (CEA-UNC). Regente del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico, dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, Argentina. Docente de Tecnología Educativa y Didáctica General en dicho Instituto y en la carrera de Ciencias de la Educación, UNC. Docente y Coordinadora Académica de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, UNC. Participación en diseño y gestión de proyectos educativos con tecnologías, equipos de producción de materiales y aulas virtuales, formación docente e investigación en esas temáticas. Autora del libro *Enseñar Tecnología con TIC: saberes y formación docente*.



Ana Carola Rodriguez Torres

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) Especialista en Pedagogía de la Formación docente (FFyH-UNC). Directora del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico, dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, Argentina. Profesora de Didáctica General, Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Profesora asistente Cátedra Teorías del Aprendizaje, Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Miembro de equipo de Investigación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).



Gestionar instituciones educativas en tiempos de aislamiento social

El desafío de re-crear condiciones para la enseñanza en la virtualidad

Manage educational institutions in times of social isolation. The challenge of re-creating conditions for teaching in the virtual

Ana Carola Rodriguez Torres *

María Eugenia Danieli **

*Fecha de recepción: 20 de abril de 2020
Fecha de aceptación: 15 de junio de 2020*

RESUMEN

En un contexto de incertidumbre generalizada que atraviesa todos los ámbitos de la vida social, nos permitimos, como equipo de gestión de un instituto de formación docente, compartir algunas reflexiones acerca de la continuidad del trabajo pedagógico, interpelando el espacio virtual como escenario de encuadre institucionalizado, sus implicancias y desafíos.

Sin pretender clausurar miradas o perspectivas, presentamos algunas consideraciones respecto de las tecnologías digitales y particularmente de las aulas virtuales, como vehículos y escenarios de recreación del acto pedagógico. El uso de las aulas virtuales para enseñar es repensado en relación con los saberes profesionales docentes y la tradición del formato escolar moderno: la simultaneidad, el trabajo colectivo, sistemático y presencial en las instituciones educativas.

Ante la inédita situación de interrupción que supone el aislamiento social obligatorio, nos proponemos, a lo largo de este ensayo, repensar la enseñanza mirándola desde su potencialidad para guiar los procesos de aprendizaje, pero también desde su función política, en contextos surcados por la urgencia de seguir haciendo escuela en tiempos de pandemia.

palabras clave

gestión • escuela • aislamiento • enseñanza • aulas virtuales

* UNC – IS Prof. Tecnológico. Correo electrónico: carolarod@hotmail.com

** UNC – IS Prof. Tecnológico. Correo electrónico: meugeniadanieli@gmail.com

ABSTRACT

In a context of generalised uncertainty that crosses all spheres of social life, we, as a management team of a teacher training institute, take the opportunity to share some reflections on the continuity of the pedagogical work, questioning the virtual space as an institutionalised setting, its implications and challenges

Without pretending to close looks or perspectives, we present some considerations regarding digital technologies and particularly virtual classrooms, as vehicles and scenarios of recreation of the pedagogical act. The use of virtual classrooms for teaching is rethought in relation to the professional knowledge of teachers and the tradition of the modern school format, such as simultaneity, collective, systematic and face-to-face work in educational institutions.

In view of the unprecedented situation of interruption that compulsory social isolation entails, we propose, throughout this essay, to rethink teaching by looking at it from its potential to guide learning processes, but also from its political function, in contexts that are permeated by the urgency of continuing to make school in times of pandemic.

keywords

management · school · isolation · teaching · virtual classrooms

Introducción

Frente a la multiplicidad de manifestaciones referidas a la escuela que se abrieron paso ante la situación de aislamiento generada para la prevención de la transmisión del coronavirus, nos permitimos compartir algunas reflexiones en torno a la compleja tarea de gestionar la enseñanza en el marco de la interrupción de actividades presenciales en las instituciones educativas y, como consecuencia de ello, la virtualización de las propuestas pedagógicas.

La pérdida de exclusividad y reconocimiento que desde hace un tiempo soporta la escuela merece, en estos momentos de excepcionalidad, una suerte de revisión. La suspensión momentánea de las clases presenciales en todos los niveles ha tornado más visible la importancia de las instituciones educativas en relación con el acto de pasaje del acervo cultural común a las nuevas generaciones. Es la escuela el espacio donde se lleva a cabo de for-

ma masiva y sistemática ese acto de pasaje que ofrece herencia y habilita transformación, que construye ciudadanía, que garantiza derechos y que se desafía a ser inclusiva en un escenario cargado de profundas desigualdades.

Como equipo directivo de un instituto de formación docente, asumimos que gestionar una escuela pone en evidencia la profunda responsabilidad que implica habitar el Estado y, por ende, asumir cierto compromiso en la materialización de la política pública. Entendemos que habitar no significa simplemente estar ahí y ocupar un espacio, sino que implica la "re-creación de un mundo simbólico específico" (Abad y Cantarelli, 2020, p. 71) donde pueda darse la posibilidad de desplegar un proyecto.

En este sentido, cabe destacar la complejidad que revistió el inicio del ciclo lectivo 2020 para todas las instituciones educativas, reclamando a los equipos de gestión directiva



la imperiosa tarea de acompañar y habilitar procesos de reflexión colectiva para la urgente toma de decisiones desencadenadas a partir de la declaración del aislamiento social, preventivo y obligatorio, con el compromiso de crear condiciones para la elaboración de un nuevo proyecto basado, en esta ocasión, en la posibilidad de llevar adelante la enseñanza en la virtualidad.

La alteración repentina y brusca de la vida social, como consecuencia de la pandemia, hizo que muchos sectores de la sociedad tuvieran que suspender temporalmente sus actividades. En las primeras semanas, se detuvo la economía, se cerraron los bancos, se suspendieron las actividades recreativas, el cine, los centros comerciales y hasta las consultas médicas de rutina. El comercio solo quedó habilitado para la venta de los productos llamados esenciales. Sin embargo, y en esto queremos hacer foco, ante la suspensión abrupta de la cotidianeidad que habíamos construido hasta marzo de 2020, las escuelas se dispusieron prontamente a dar continuidad a su trabajo, cargando no solo con los desafíos de migrar la enseñanza a la virtualidad, sino también con el objetivo de seguir sosteniendo con más fuerza que nunca la lucha por la educación como derecho y bien público, intentando –no sin dificultades– garantizar la inclusión de todos y todas.

Algunos sectores más críticos de la escuela o partidarios de la desescolarización seguramente encuentran, en este tiempo de tragedia mundial, la oportunidad para reclamar y afirmar la necesidad de los cambios que hace tiempo la escuela debió realizar. Ahora bien, para nosotros, los formadores de formadores, quizás esta pandemia no solo sea una ocasión para identificar transformaciones necesarias, sino también para advertir logros alcanzados por la escuela a lo largo de la historia frente a las desigualdades existentes en la vida social. Ciertamente, su carácter democrático e iguali-

tario va en contraposición con los intereses de sectores privilegiados, para los cuales tal vez resulta más atractivo mantener las desigualdades.

En este contexto de incertidumbre generalizada que atraviesa todos los ámbitos de la vida social y que acabamos de describir, nos permitimos como equipo de gestión de un instituto de formación docente formular algunos interrogantes fundamentales en torno a la escuela y a la enseñanza como actividad esencial que desarrollan las instituciones educativas.

La escuela, un espacio para aprender con otros

Un primer interrogante que surge e interpela es ¿cómo seguir haciendo escuela en el marco de la interrupción de actividades sistemáticas, colectivas y presenciales en las instituciones educativas?

Hablar de escuela inevitablemente nos remite a la idea de espacio de lo público, de lo común, de lo que es para todos/as, de lo que ha sido seleccionado y legitimado –no sin controversias ni luchas de poder– para ser compartido con las nuevas generaciones.

Hablar de lo común implica pensar en aquello que se hace “en común”, en el espacio común, que es la escuela. “Común en este sentido y en esta preocupación, no significa ‘uniforme’, sino posible, abierto, para todos, algo para probar, para cultivar, y para construir como tal (...) No se trata de una globalidad normalizada sino de un mundo compartido” (Cornú, 2012, p. 133). Porque hay escuela donde hay comunidad, donde hay vida en común, ritos y experiencias compartidas.

Profundizar sobre este primer interrogante puede volverse provocador en un escenario donde abunda la comunicación mediada por las tecnologías digitales como única posi-

bilidad de espacio-tiempo para pensar juntos. Resulta un tanto inquietante para quienes trabajamos en los oficios del lazo, para quienes tramitamos herencia, transitar la ausencia de experiencias palpables físicamente, cargadas de rituales, que anclan la comunidad en el cuerpo.

En una entrevista realizada por el diario *El País* (2020) a propósito de la reciente publicación del libro *La desaparición de los rituales*, Byung-Chul Han expresa que la hipercomunicación generada por la digitalización promueve la interconexión; sin embargo aclara que esa interconexión no significa más vinculación o más cercanía. Las redes sociales, desde la perspectiva del autor, actuarían en detrimento de la dimensión social, en tanto invitan continuamente a que los sujetos expresen sus deseos o preferencias propias haciendo del espacio virtual un escenario para la expresión del ego. En la misma dirección, y desde otras perspectivas, algunos autores han destacado la fuerte impronta que tiene en la subjetividad la construcción de un yo que ancla su existencia en la posibilidad de ser visto y leído *online* (Sibilia, 2008; Zafra, 2015).

Pero, paradójicamente, es solo a través de la digitalización, a través de las pantallas, en las plataformas o en las redes sociales, que los docentes tenemos hoy la posibilidad de seguir haciendo escuela y promover el encuentro con el otro y con el conocimiento. Por ello, quizás en este tiempo de excepcionalidad nos asiste la responsabilidad de reflexionar en torno al uso de las tecnologías e intentar mejorar nuestros vínculos con ellas y con otros a través de ellas, para amplificar las posibilidades de llevar adelante la enseñanza en el contexto de aislamiento social.

Desde el punto de vista pedagógico, habría un variopinto abanico de dimensiones a considerar a la hora de analizar la virtualización de la escuela. Dos cuestiones merecen, a nues-

tro entender, especial relevancia. Por un lado, la domesticación del espacio escolar (Dussel, 2020), y por el otro, la ausencia de lo colectivo.

Si miramos la escuela en perspectiva histórica y como tecnología construida para una época y con ciertos objetivos sociales (Feldman, 2010; Varela y Álvarez Uria, 1991), podemos advertir que la misma supuso una ruptura con los modos de transmisión vigentes hasta ese momento. Un acto de sacar los niños de la casa y/o de la calle para reunirlos en un espacio y tiempo diferentes (aislarlos) y llevar a cabo la transmisión de manera simultánea y con aspiraciones de universalidad. Suspender el tiempo cotidiano para generar un tiempo (otro) donde los sujetos puedan dejar de lado las necesidades y la vida diaria, y puedan, por un tiempo y en un espacio, suspender el lastre del pasado y la presión del futuro. Esto, como analizan Masschelein y Simons (2014), se presenta como camino bastante certero para desactivar –al menos temporalmente– la desigualdad social. En palabras de Dussel:

...hay tareas que hace la escolarización que no pueden hacer otras instituciones, al menos no hasta ahora, y entre ellas está la de proponer un espacio igualitario y sistemático de indagación-profanación del conocimiento y los lenguajes, con un horizonte público y para todos. (Dussel, 2017, p. 41-42)

Sin embargo, el escenario del aislamiento social nos lleva en el movimiento contrario: no asistir a la escuela, quedarse en casa, trasladar el aprendizaje al escenario doméstico fuertemente atravesado por las urgencias cotidianas, por las desigualdades y las ausencias (ya sea de recursos materiales, de adultos preparados para enseñar, o de condiciones propicias para aprender). Un espacio donde resulta difícil construir ese tiempo igualitario de suspensión. Este es un primer aspecto que ha puesto en evidencia la importancia de la escuela y la necesaria preparación que deben tener quienes se ocupan de llevar adelante la enseñanza. Pen-



sar que en el ámbito familiar sucederán fácilmente los procesos que se desencadenan en las escuelas, con cierta igualdad de condiciones, es –cada vez más evidente– una falacia.

Tal vez las tecnologías digitales, con sus redes y espacios virtuales, pueden ser vehículos y escenarios para facilitar esa re-creación de la escuela o, mejor dicho, del escenario del acto pedagógico. Freire (2003) señala que la situación educativa supone la presencia de un sujeto educador, un sujeto educando y un espacio y tiempo pedagógico. Es fácil reconocer la presencia de los educadores en las redes en la generación, el envío y la recepción de actividades que los estudiantes resuelven, pero ¿cómo reinventar ese tiempo y espacio pedagógico “común” o compartido? ¿Es posible re-crear, re-construir ese escenario educativo en casa?

Si aprovechamos la posibilidad de generar espacios y tiempos comunes mediados por las tecnologías digitales donde estas sean más que canales de transmisión, podríamos avanzar en esa dirección. Esto es lo que nos propone Inés Dussel (2020) al sugerir pensar la clase como suerte de conversación, en la que podemos encontrarnos, escucharnos y abordar a la vez lo común y lo singular. Y ello, asumiendo como rasgos de esta contemporaneidad y de la subjetividad construida en y entre redes la fragmentación y la simultaneidad espacio-temporal que instalan otros modos de atención.

Existen en la actualidad una multiplicidad de herramientas para trabajar colaborativamente a través de Internet. Pero el problema no solo se presenta en las posibilidades de acceso, en la conectividad y en los dispositivos tecnológicos disponibles, sino también en la construcción de ese escenario colectivo de interacción simultánea que es la clase.

Cuando expresamos el planteo de lo colectivo, estamos pensando en una participación simultánea, en interacciones sincrónicas,

o en el diseño de recorridos didácticos en los que, a pesar de la asincronicidad, las voces de todos se expresen, sean escuchadas y se dé un auténtico intercambio en la construcción conjunta de conocimientos. Se advierte aquí un gran desafío y múltiples aprendizajes en proceso, porque aun reconociendo y valorando los innumerables esfuerzos que docentes y estudiantes despliegan en este tiempo para sobreponerse a esta situación de aislamiento social, reconocemos lo difícil que es lograr algo similar a lo que ocurre en un encuentro presencial.

“Existen en la actualidad una multiplicidad de herramientas para trabajar colaborativamente a través de Internet. Pero el problema no solo se presenta en las posibilidades de acceso, en la conectividad y en los dispositivos tecnológicos disponibles, sino también en la construcción de ese escenario colectivo de interacción simultánea que es la clase.”

Problematizar la enseñanza como tarea colectiva

Lo planteado hasta aquí nos lleva a nuevos interrogantes. ¿Cómo llevar a cabo la enseñanza en el contexto del aislamiento social? ¿Cómo recrear las condiciones que se dan en el espacio comunicativo y colectivo del aula, ahora en la virtualidad? ¿Cómo hacer de la enseñanza una preocupación política e institucional? Este planteo es desafiante, no solo por las diferencias en el acceso y el dominio de las tecnologías digitales, sino también porque, como ya todos sabemos, existen grandes diferencias entre la comunicación digital y la comunicación analógica. ¿Cómo reinventar ese espacio-tiempo otro que genera la escuela para habilitar la conversación? ¿Cómo institucionalizar el trabajo de la enseñanza en el espacio mosaico que es la red?

Lo que preocupa en este sentido es que la incorporación de plataformas, aplicaciones o redes sociales no garantiza, por su sola presencia, la posibilidad de orientar los procesos en la dirección que deseamos.

“La incorporación de plataformas, aplicaciones o redes sociales no garantiza, por su sola presencia, la posibilidad de orientar los procesos en la dirección que deseamos.”

En el nivel superior, y ya desde hace unos años, contamos con una plataforma integral de comunicación y gestión de procesos educativos (Plataforma de *e-learning* Educativa - Escuela Suite) con un campus virtual propio, dentro de un Nodo del Instituto Nacional de Forma-

ción Docente.¹ Esto ha permitido organizar y sistematizar las tareas de enseñanza en el escenario de aulas virtuales específicas para cada unidad curricular, entendiendo que el valor del aula virtual reside en que se trata de “...un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor” (Area Moreira y Adell, 2009, p. 8).

Optar por la creación y gestión de estos espacios tuvo, a nuestro entender en este contexto, al menos dos consecuencias. Por un lado, la posibilidad de recrear un espacio común y ordenado de trabajo, acceso a materiales y canales de comunicación y seguimiento. Y por otro, la generación de un encuadre institucional a la tarea, que hace las veces de respaldo de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en el profesorado. Este encuadre es entendido como “un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo aquello que acontece en la escuela” (Nicastro, 2015, p. 47). Desde esta perspectiva y parafraseando a Nicastro (2015), estas constantes o invariantes se presentan bajo la forma de múltiples orientaciones que indican el margen de lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo posible, estableciendo un contrato más o menos explícito entre docentes y estudiantes. Es factible pensar que allí se hace presente la institución en los tres sentidos que propone Fernández (1998): como norma, como establecimiento y, sobre todo, como mundo simbólico compartido, en el cual la trama simbólica que da sentido a las interacciones de los actores institucionales no se pierde, sino que trata de sostenerse y recrearse desde lo virtual.

¹ Ha informado públicamente el INFoD que en el período de aislamiento se ha dado un crecimiento notorio de la cantidad de usuarios y accesos, así como de mejoras en la infraestructura.



Es en este sentido que las aulas virtuales se convirtieron en escenario fértil para establecer el encuadre de trabajo, a la vez que permitieron, desde el lugar de la gestión, intervenir andamiando la tarea de enseñar, generando condiciones o mediaciones en un espacio común de interacciones, espacio institucional que difiere de otras alternativas o recursos que dejan los procesos pedagógicos y didácticos a merced de lógicas comerciales, muy ligados al intercambio individual de producciones² y más expuestos a la desigualdad de posibilidades de acceso y desempeño.

“Las aulas virtuales se convirtieron en escenario fértil (...) permitieron, desde el lugar de la gestión, intervenir andamiando la tarea de enseñar, generando condiciones o mediaciones en un espacio común de interacciones, (...) que difiere de otras alternativas o recursos que dejan los procesos pedagógicos y didácticos a merced de lógicas comerciales.”

En este nuevo escenario, se visibiliza también con fuerza que los docentes no solo se encuentran con exigencias de naturaleza técnica,

² Particularmente en el caso del correo electrónico, el uso de chat y las plataformas de *e-learning* gratuitas (*Google Classroom*, redes sociales, correo electrónico) pudimos observar que se reforzaba –por las mismas prestaciones del recurso– la lógica de envío de tareas, resoluciones y devoluciones individuales entre profesores y estudiantes.

del dominio de la plataforma, sino también, y esto es lo más relevante, se encuentran con el desafío de hacer de dicho espacio un espacio que recree las condiciones fundamentalmente para que la conversación –en el sentido didáctico que le asignamos– ocurra. Aquí nos encontramos con múltiples situaciones que reclaman la presencia y el acompañamiento de los equipos de gestión directiva y sus posibilidades de intervenir desde la mirada y la escucha, como propone Nicastro retomando a Ulloa (2020).

En la presencialidad y simultaneidad se generan ciertas condiciones que hacen propicia la conversación, el diálogo, el debate orientado a la construcción colectiva del conocimiento. Con esto no estamos diciendo que no resulte necesario y provechoso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje revisar ciertas características del aula convencional o bien interpelar la gramática escolar, las formas de agrupamiento, las reglas implícitas del aula, tal como desde hace tiempo lo vienen planteado Tyack y Cuban (2001) o Terigi (2012), por mencionar algunos. Simplemente, proponemos repensar la enseñanza mirándola desde su función política, interpeladas por la urgencia de seguir haciendo escuela en tiempos de pandemia y con la imposibilidad de llevar adelante encuentros presenciales.

Este *seguir haciendo escuela* requiere poner la enseñanza en el centro, interrogarla, analizarla, interpretarla y al mismo tiempo planificarla con cierta responsabilidad, ya que constituye la actividad esencial de las instituciones educativas. Pensar que debe implicar esencialmente lo colectivo, como escenario para la construcción de nuevos saberes y modos de trabajo.

Así como la presencialidad y la simultaneidad generan condiciones propicias para el debate y la conversación que anteriormente planteábamos, es cierto que también han constituido, junto con la gradualidad y la descontextualización, los principios estructurantes del

saber pedagógico por defecto (Terigi, 2012). Ante esta situación repentina de migración a entornos virtuales, muchos docentes se vieron con repertorios de actuación poco ajustados a las exigencias del desarrollo de la enseñanza en las condiciones que la situación de excepcionalidad está reclamando.

Una parte importante de la acción pedagógica está basada en rutinas o en una improvisación regulada, las cuales apelan a un hábitus personal o profesional más que a conocimientos (...) hábitus no se opone a los saberes, (...) traduce simplemente nuestra capacidad de funcionar sin saber, en una economía de rutina. (Perrenoud, 1995, pp. 269, 281)

Seguramente este momento de interrupción de la cotidianeidad ha oficiado de ruptura o quiebre y demanda nuevas maneras de realizar la tarea o al menos la revisión de ciertas rutinas. Probablemente en un futuro podamos reconocer las transformaciones pedagógicas que se originaron a raíz de la compleja situación que trajo aparejada la pandemia, a la vez que identificar las particularidades que se sucedieron en los diferentes niveles del sistema educativo. Por nuestra parte, y situándonos en el nivel superior, podríamos reconocer, en líneas generales, algunas recurrencias para la reflexión.

Por un lado, es factible advertir en los intercambios generados por los docentes la desmesurada cantidad de información que tienden a compartir a través de la virtualidad, y en este sentido podríamos señalar una alerta: "El conjunto de información por sí solo no engendra ninguna verdad (...). En un determinado punto la información ya no es informativa, sino deformativa; la comunicación ya no es comunicativa sino acumulativa" (Chul Han, 2018, p. 89). Enfatizando esta idea, I. Dussel (2020), en el conversatorio virtual "La clase en pantuflas", recuperaba el principio propuesto por el arquitecto Mies Van der Rohe: "menos es más", el cual podríamos trasladar a este escenario de enseñanza mediatizada por lo virtual.

La tendencia al énfasis en la cantidad de conocimientos expuestos desde la enseñanza, ya sea en clases expositivas o materiales de lectura, no es un problema nuevo en la escuela y ya diversos autores nos han permitido reflexionar al respecto. Vale mencionar, a riesgo de una selección tal vez demasiado acotada, a D. Perkins (1997) desde sus planteos acerca de la comprensión, a las profundas reflexiones de Meirieu (2001) al interpelarnos sobre los tiempos del aprender y la fascinación por la herramienta en la que solemos caer los docentes, así como pistas didácticas compartidas en diversas obras por Edith Litwin (2008), que nos ayudaron a pensar en la importancia de atender desde la enseñanza a los procesos de aprender.

En este nuevo escenario, la virtualidad nos juega una trampa: nos hace creer en la existencia –"al fin"– de un presente continuo y un acceso ilimitado e inmediato a la información, superando las propias fracturas y discontinuidades del tiempo de la clase presencial. Ahora bien, ¿qué tiempos del aprendizaje se imaginan ahí? ¿Cómo se lo piensa al otro, aprendiz, en sus tiempos y condiciones de estudio? ¿Cómo se imagina, falsamente, que el texto escrito reemplaza de manera casi mágica a las intervenciones y mediaciones docentes?

Otro nudo de tensión, vinculado a lo anterior, remite a la escasa autonomía de muchos estudiantes de nivel superior para gestionar sus propios procesos de aprendizaje y continuidad pedagógica. Esto nos alerta sobre la tarea inconclusa de promover en los alumnos razonamientos metacognitivos, como desde hace tiempo nos vienen sugiriendo teóricos que abordan la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Pozo, 1996; Monereo, 1997).

En consonancia con estudios previos sobre el nivel, es posible reconocer cierta dificultad para sostener procesos autónomos en la búsqueda y selección de información, así como en la administración de tiempos y la resolución



de problemas inherentes al estudio. Habilidades que no solo se requieren para el estudio en el nivel, sino sobre todo para el rol de estudiante virtual (Barberá, 2004). Si bien es algo que podría ser objeto de indagaciones específicas, podríamos arriesgar la hipótesis de que la interrupción de las rutinas de cursado desorganiza a muchos estudiantes y crea, así, condiciones adversas al estudio, sumadas a las derivadas del aislamiento social.

“Si bien es algo que podría ser objeto de indagaciones específicas, podríamos arriesgar la hipótesis de que la interrupción de las rutinas de cursado desorganiza a muchos estudiantes y crea, así, condiciones adversas al estudio, sumadas a las derivadas del aislamiento social.”

En este sentido, identificamos otro espacio que reclama acompañamiento desde el equipo de gestión, orientado a la generación de condiciones institucionales para la enseñanza, que ayuden a coordinar demandas hacia los estudiantes, a establecer pausas, a jerarquizar propuestas, a extender tiempos y a establecer ritmos de trabajo que salgan de la preocupación por enseñarlo todo y al mismo tiempo.

Pensamos que se abre aquí la posibilidad de generar una nueva interrupción didáctica y política, que habilite un escenario para una relación con el saber más reflexiva, dialógica, crítica y subjetiva, configurándose en tanto gesto de hospitalidad, en el sentido en que lo

propone Cornú (2004) de acoger y darle lugar a lo nuevo, como parte de una ética de la transmisión, donde la experiencia del aprender se traduzca en la posibilidad de repensar la herencia, de imaginarla desde nuevas preguntas y construcciones alternativas para el nuevo mundo que la escuela habrá de legar (después de la pandemia), más allá de los conocimientos prescriptos.

Pensando en prospectiva

Pensar la formación docente hoy, en un escenario de interrupción, nos interpela tanto respecto de las habilidades y saberes que deberán llevarse los estudiantes para desempeñar su tarea como docentes en el futuro, como así también en relación con los modos de operar la transmisión escolar y especialmente el mundo que deseamos construir.

En línea con estas preocupaciones, nos parece interesante recuperar algo expresado por estudiantes en el espacio de la virtualidad: “si no podemos definir sobre qué andamiaje se construirá la nueva escuela, ¿cómo sabemos si nuestro paso por el profesorado nos va a preparar para llevar a cabo esa tarea tan desafiante?”.

Una pregunta que abre el reto de construir respuestas, abiertas y sensibles, pero que también nos interpela como formadores y formadoras de docentes respecto de la necesidad de seguir sosteniendo y tal vez afianzar lo que podrían ser pilares de la “vieja” escuela: un espacio/institución que reúna y que ligue, que incorpore a la cultura, que prepare para la renovación cultural, que esté abierta a diferentes modos de construir el conocimiento, que permita crecer, que sea de todos y para todos, que ofrezca hospitalidad y acompañamiento.

A modo de cierre, nos parece oportuno recuperar las palabras de Skliar retomadas por G. Frigerio, en tanto síntesis de lo que resue-

na en nosotras al mirar en prospectiva: “Tal vez haya que admitir que los oficios del lazo, los de acompañar no pueden sino alterar al que lo ejerce y no se ejercen sin que en algo se alteren aquellos con y entre los que trabajamos” (Skliar, citado por Frigerio, 2017, p. 73).



Referencias

- Area Moreira, M. y Adell, J. (2009). *e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En J. De Pablos (coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Barberá, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.
- Chul Han, B. (2020). “El dataísmo es una forma pornográfica de conocimiento que anula el pensamiento”. Entrevista realizada por el Diario El País. 17/5/20. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2020/05/15/babelia/1589532672_574169.html
- Chul Han, B. (2018). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Cornú, L. (2012). *Lugares y formas de lo común*. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Serie Seminario del CEM. Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Cornú, L. (2004). *Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud*. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio virtual*. ISEP 23/04/20. Recuperado de: <http://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>



- Dussel, I. (2017). *Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución, o más de lo mismo?* En N. Montes (comp.) *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*. Buenos Aires: EUDEBA-OEI.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio G. et al. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Habad S. y Cantarelli M. (2012). *Habitar el estado*. Buenos Aires: Hydra.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Masschelein J. y Simons M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación de la Nación. INFoD. "Crecimiento de la red de de nodos". Recuperado de: <https://red.infod.edu.ar/articulos/crecimiento-de-la-red-de-nodos/>
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Visor.
- Nicastro, S. (2020). *Una mirada al trabajo de dirigir las escuelas en el escenario actual*. Conferencia ISEP. 28/5/20. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=eB5lkOnB87w>
- Nicastro, S. (2015). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perkins D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Perrenoud, P. (1995). *El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de consciencia*. En L. Paquay et al. *La formación profesional del maestro; estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2012). *La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional*. En A. Birgin (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Zafra, R. (2015). *Lectores y escritores de sí mismos*. En N. García Canclini, *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ediciones Culturales Paidós.