

Residencia. Los nuevos trayectos de las prácticas preprofesionales en el inusitado contexto del distanciamiento social

María Dolores Román
Cecilia Román
Adriana Tomic
Claudia Mendoza
María Eugenia Míguez
María Zivina Landín

Un modo de introducción

“Qué especial cursada...”, disipado el momento inicial que hizo cimbrar cuerpos, vidas y relaciones, emprendimos la tarea imaginando, analizando y decidiendo —desde nuestra función formadora— las adecuaciones que nos exigía el contexto mundial, este impensado hiato universal, local y particular en nuestra cátedra del Profesorado en Ciencias de la Educación para la enseñanza secundaria y superior. Nos encontramos poniendo “todo” en acción para hacer inteligible lo que estábamos pensando y repensando para nuestrxs estudiantes. Planificamos en la incertidumbre sobre muchas cuestiones, conocíamos nuestros espacios lacunares, no sabíamos todo ni podíamos. Pero nos afirmamos en un trabajo de recuperación, a partir de nuestra “biografía de cátedra”, de los énfasis y los rechazos que nuestra sensibilidad sugería..., nuestras auténticas experiencias. Finalmente, plasmaron en un propósito claro: la validez formativa de sostener la continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social. Presentimos que mucho de lo que esbozáramos en diseños de enseñanza *ad hoc* podía desbaratarse, reverse o desestimarse en función de las novedades que se produjeran sobre la situación sociosanitaria, de los acuerdos dentro de nuestra propia institución, con otras con las que pudiéramos establecerlos, y de la retroalimentación de nuestros “interlocutores esenciales”, lxs estudiantes. En las reuniones de cátedra, mediadas por Zoom, ante cada idea/propuesta, nuestras miradas se traducían animosamente muchas veces, como un “¡Sigamos, es por ahí!”, otras, era el bajón de un “Imposible, y ¿cómo hacemos para...?”. Desconcier-

FFyL, UBA

romandolores09@gmail.com

losromancecilia@gmail.com

adritomic12@gmail.com

claudiamen05@gmail.com

mariumiguez@gmail.com

mariazivinalandin@gmail.com

to, preocupación. Navegábamos un río desconocido, pero queríamos llegar a la costa. Así que... “¡a concentrar la energía y a seguir remando!”.

Así podría comenzar un relato de las escenas y vivencias profesionales¹ en aquellos primeros momentos en que teníamos que “poner el cuerpo”, invisible ahora, y “poner la mente creativa y dispuesta” entre las compañeras del equipo de cátedra, ante el inusitado escenario que se presentaba por el ASPO al que nos sometió la pandemia por el COVID-19.

En este texto presentamos la hoja de ruta que nos guió en la navegación hacia el universo de tareas y decisiones (con sus controversias) para la puesta en acto de las prácticas preprofesionales de nuestrxs estudiantes, en este singular ciclo del año 2020.

1. Estrategia de trabajo máspreciada en los dispositivos de formación de la materia.

Lxs actores

Estudiantes

En su mayoría, graduadxs de la Licenciatura en Ciencias de la Educación; casi un tercio de ellxs con experiencia profesional en los niveles secundario y superior y, el resto, repartido entre quienes cuentan con experiencia en otros niveles del sistema educativo y lxs que no tienen ninguna en ese ámbito. Diversidad, necesidad de diseños “a medida”.

Instituciones cofomadoras

Instituciones colegas, elegidas hace muchos años y sostenidas por el trabajo conjunto que desarrolla la mayoría; nuevas e inquietas, algunas otras. En el primer momento demoramos los contactos, teníamos que *recrear* la cursada. Por otro lado, nos invadía la duda acerca de lo oportuno de contactarlas en el contexto incierto y abrumador que compartíamos. Nos tomamos algún tiempo, el trabajo en el territorio se postergaría; mucho por pensar, decidir y organizar antes. Al mediar el primer cuatrimestre establecimos acuerdos iniciales con algunas instituciones; otras manifestaron su imposibilidad de formar parte del proyecto de Residencia. Desplegamos nuevas estrategias de búsqueda para encontrar los espacios adecuados, “posibles” en donde transitar el trayecto formativo de la práctica preprofesional.

La cátedra

Equipo experimentado, tanto por su trayectoria en la cátedra como en otros espacios educativos. Perfiles diferentes, miradas que potencian el aná-

lisis de opciones; ahí fuimos dando forma a la propuesta —que sigue estando en análisis y revisión— en comunicación fluida aunque no siempre en dulce armonía... , como sucede en la realidad.

Primeros pasos...

Debate primero: ¿sería necesario/era opción postergar las prácticas profesionales de lxs estudiantes hasta que la presencialidad se restableciera en las instituciones, sabiendo de la alta probabilidad que había de que eso sucediera en 2021? Pusimos foco allí y lo que observamos fueron situaciones reales de todos lxs profesores argentinx que se vieron desafiadx a transformar sus prácticas. Nos sumergimos en la nueva realidad, con la diversidad de aplicaciones y herramientas disponibles; fue un reto operar y reflexionar sobre decisiones profesionales en situaciones de emergencia que habilitaran nuestra propuesta de formación, y aprender de la coyuntura. En momentos tan críticos, solo agotando la capacidad de trabajar coordinadamente y poniéndolo todo —deseo, genio, impulso, conocimiento— es posible conseguir un equilibrio razonable que, aun con imprevistos y contradicciones, no paralice, no detenga la marcha, y sean posibles los actos pedagógicos imaginados.

También hubo otrxs que alimentaron nuestras decisiones, “nos ayudaron” a pensar. Nuestra facultad cuenta con Profesorado en todas las carreras; el Área Interdepartamental de Formación Docente (AIFOD) de la FFyL también se convirtió en un lugar de debate, para compartir planteos y fundamentos entre colegas, puntos de vista alternativos e ideas innovadoras. Y las autoridades del Departamento de Ciencias de la Educación acompañaron con la oferta solidaria de habilitar cursos de nuestra carrera para desarrollar las actividades y facilitar plataformas informáticas de uso oficial. Muchas posibilidades y capacidad de combinar estrategias estaban en nuestro *mapa de residencia*.

La propuesta de formación. El entramado resultante

Así “hilvanamos las ideas”. Ante lxs estudiantes explicamos la necesidad y nuestro pedido de *estado de disponibilidad*, con paciencia, comprensión ante los cambios y hasta posibles contraindicaciones, atadas siempre a buenas razones que expondríamos. Y pudimos contar con ellxs.

Primer paso, analizar el universo de nuestro alumnado. Procedimos al armado de agrupamientos por perfil de estudiantes de modo de administrar

tiempos y espacios eficientemente. La matrícula reflejaba un alto porcentaje de graduadxs como licenciadxs en Ciencias de la Educación o a punto de serlo, y muchxs de ellxs con amplia experiencia profesional. Con la aprobación de nuestra asignatura, la gran mayoría se titula como profesxr en Ciencias de la Educación. El resultado, tres grupos:

1. Estudiantes *con experiencia profesional en los niveles secundario y superior*: como docente y como asesxr pedagógicx. Ellxs acreditan² la materia con la aprobación del informe/memoria final. La experiencia no requiere presencia en instituciones cofomadoras, sí trabajo en grupo de tutoría.
2. Estudiantes *sin experiencia profesional* en los roles docentes y como asesxr pedagógicx.
En el *rol docente*, la temporalidad propia de los procesos, en este contexto, ya no es la misma. El plan es: desarrollo de la práctica preprofesional en dos etapas:
 - Un primer período de prácticas virtuales.
 - Un segundo período de prácticas presenciales acotadas cuando se habiliten las tareas en las instituciones educativas.

2. Dispositivo de acreditación: consiste en la validación de la experiencia profesional del alumnx que, por sus características, duración, continuidad y pertinencia se toma como equivalente a la Pasantía o a la Residencia. Se evalúa mediante la presentación de un Informe/memoria profesional que consiste en la reflexión sobre su práctica desde una perspectiva pedagógico-didáctica, mediante la herramienta narrativa.

La decisión de sostener la necesidad de prácticas presenciales para quienes no contaran con experiencia docente en instituciones educativas requirió profundos análisis y fundamentos *racionales desde la reflexión crítica y sentidos* por la convicción de la oportunidad de aprender (y disfrutar) que brinda la copresencia de los cuerpos en el aula con un proyecto a desarrollar.

Un argumento potente, sin duda, y no impensadamente lo inscribimos en primer lugar. Estxs estudiantes llegan a Residencia en búsqueda de esa experiencia, la solicitan y la esperan; aducen que apacigua su ansiedad ante el mundo desconocido de la escuela, que perciben —¡con toda su fantasmática!— y palpan el trayecto acompañado y cuidado de tal iniciática empresa. Nosotras sumamos otros fundamentos. Es en el “cara a cara” de la relación pedagógica donde

[...] se experimentan situaciones de desajuste entre lo planificado y lo concretado en la práctica no solo respecto de los saberes específicos sino también en relación con sus propios cuerpos a

partir de los silencios, las vergüenzas, la toma de la palabra o el lugar que ocupan en las aulas a partir de sus decisiones didácticas, sus presencias en el aula, sus modos de decir e intervenir en el contexto de la práctica. (Sardi, 2018: 44-45)

Reconocemos el aula como entorno de vivencia intersubjetiva, lugar de construcción de lo común, de alto valor formativo. Es el espacio físico en el que los vínculos y las decisiones, los modelos de enseñanza internalizados se expresan y conforman mediante la acción. Y son, por lo tanto, también el momento y el lugar para acompañarlx en la reflexión sobre esas acciones, decisiones y emociones, modo irremplazable de construcción de conocimiento para lxs estudiantes que dan los primeros pasos en el terreno de la práctica docente. Supone promover formas de embeberse y penetrar la práctica desde una dimensión material, corporal y epistémica.

En el rol de *asesxr pedagógicx*, el plan se concentra en la práctica preprofesional virtual. Si bien sabemos y reiteramos que los vínculos que permiten crear las relaciones intersubjetivas “cara a cara” son estructurantes en la constitución de un rol, en este caso, y a diferencia del rol docente, existen muchos registros escritos³ y desarrollos audiovisuales que representan soportes válidos para ejercer las funciones y efectivizar prácticas preprofesionales, en las circunstancias críticas actuales.

3. Estudiantes *con experiencia profesional en los niveles inicial y primario del sistema educativo formal*. Ellxs desarrollan sus prácticas en la virtualidad. Para la inclusión en este grupo convalidamos dos aspectos importantes: el conocimiento pedagógico-didáctico general construido en sus carreras de formación docente de grado, incluidas sus prácticas en instituciones educativas, y el ejercicio profesional (docente y/o como *asesxr pedagógicx*) en esos niveles.⁴

Compartimos a continuación conceptos e ideas clave que guían frente a tantas y diversas decisiones tomadas ante el paradójico acontecimiento que paralizó marchas pero también movilizó pensamientos y nuevas acciones.

3. Contamos con un amplio repositorio de experiencias diversas en soporte digital y papel (distintos niveles y carreras, cursos y asignaturas) logrado a lo largo de muchos años de acompañar las experiencias preprofesionales en el territorio y sus procesos de análisis y reflexión.

4. Referimos a saberes sobre instituciones educativas y vínculos interinstitucionales, saber didáctico en términos de planificación: establecimiento de propósitos, diseño de objetivos, contenidos, estrategias y recursos para la enseñanza, evaluación, relaciones con colegas y con los contextos, cuestiones administrativas, entre muchos otros. Reconocemos como dificultades a superar las diferencias sustantivas que representan los sujetos de aprendizaje, el tipo de vínculos, las culturas institucionales propias de cada nivel, cuestiones que se fortalecerán desde un abordaje teórico-práctico en la virtualidad.

La virtualidad y la arquitectura de los dispositivos

Planificar las prácticas profesionales: entre lo virtual y lo presencial

El cotidiano retomar, comparar, diferenciar, imaginar, sopesar... , diseñar las prácticas; calmar las ansiedades de lxs estudiantes que se generaban en las primeras clases plenarias; ligadura de acciones y emociones que se ponen en juego en momentos de organizar los dispositivos de formación en el territorio, se vieron alterados. La irrupción de la pandemia dejó en suspenso etapas del proceso: cronogramas de trabajo, mapeo de instituciones coformadoras, "acto público" para asignar la institución y el nivel (secundario/terciario) en el que se desempeñaría cada estudiante. Este marco nuevo, complejo y por momentos muy adverso, que conmueve,⁴ nos plantea múltiples interrogantes, a los que intentamos dar respuesta con el andar de la cursada, apoyándonos en algunas convicciones y acuerdos como andamiaje para avanzar, para seguir andando.

Nos preguntamos ¿hay que volver a definir las prácticas profesionales?, ¿qué requerimientos propios de las prácticas en territorio se mantienen y cuáles cambian?, ¿qué desempeños imaginados y previstos en la presencialidad se ven modificados cuando se piensan y se planifican para la virtualidad? Como situación inédita y compleja, la realidad obligó a ampliar la mirada, y proponer nuevas maneras de planificar las prácticas profesionales sin traicionar las convicciones sobre la necesidad de la construcción de vínculos que resultan en el acto pedagógico cuando, entre lxs sujetxs, se produce el encuentro, hoy desplegado en lo virtual con la promesa de una presencialidad incierta aún pero que se avizora.

Con Achilli (2000) entendemos que las prácticas profesionales se presentan como prácticas docentes en determinado tiempo-espacio social, histórico e institucional, o sea, como prácticas profesionales contextualizadas. Las diferencias que ofrecen hoy los contextos, el aula virtual con sus formas de gestionarla, no deben representar un obstáculo sino constituirse en garantías y sostenimiento ante el reto, según Ferry (1990), de complementar el nivel del hacer a partir de la activación del saber praxiológico, que mediante un análisis multidimensional se adentra en la complejidad de lo real y ayuda a definir *el qué, el por qué y el para qué hacer* de la enseñanza.

Hasta aquí, siguiendo la línea de pensamiento, no habría diferencias en la concepción, en lo sustantivo, en cuanto a los requerimientos propios de las prácticas en el espacio presencial y los desempeños que requiere la virtuali-

4. Muchxs estudiantes manifestaron las dificultades que tenían que sortear para continuar la cursada (atención de niños con horarios para acceder a los medios de conexión electrónica que la escolaridad requería; cuidado de mayores; actividades laborales en el hogar, interrumpidas, extensas, erráticas... por mencionar las más registradas). Acompañaban estas descripciones con sus pedidos a la cátedra de tiempos especiales y contención, légitimos sin duda, que sumaron complejidad a las decisiones que debíamos tomar.

dad... Siempre sujetos que enseñan, sujetos que aprenden y un contenido que se despliega en el proceso de elaboración/reconstrucción. Y, abandonado todo sesgo o visión nostálgica, se trata de recrear (apreciable oportunidad) para valorar lo conocido y probado, y desafiar con propuestas nuevas los dispositivos tradicionales.

En la clase virtual pueden concretarse las buenas prácticas docentes que fundamentan su concepción en la participación activa de lxs estudiantes, por ejemplo, inclusión de aplicaciones (app) que recuperan la palabra de lxs estudiantes a través de una nube como lo hace el Pollev o los Post it de Padlet, la lectura de imágenes que permiten las Presentaciones de Google y que, por gozar de un carácter polisémico, invitan a participar desde la interpretación y asignación de sentidos. También apps basadas en el juego como elemento potenciador: el Kahoot para realizar verdaderos o falsos con justificación de respuestas, el Jeopardy para repasar lo visto en la clase, el Crossword generator que permite realizar los propios crucigramas con el contenido e implica pensar buenas preguntas. La utilización de las redes sociales y los # (hashtags) para socializar producciones colectivas sobre una temática. Los podscats y el *online* Audioconverter facilitan el trabajo con archivos de audio de testimonios, entrevistas y producciones sobre la temática de la clase.

El espacio del hogar, la virtualidad, con sus ventajas y reniegos (¡se cortó internet!, ¡la conectividad es débil!, ¡solo tenemos una compu para todos!) nos pone en escenarios diferentes: ante unas “prácticas en pantuflas”, en ocasiones vividas desde la “comodidad” del cuerpo en un espacio privado, y tal vez en soledad, o desde la necesidad de una precisa organización espacio-temporal para que no derrame “caídos” en esta casi épica circunstancia.

Al concentrar, entonces, nuestra atención en la lógica de la enseñanza en la virtualidad, destacamos algunos puntos y sobre ellos nos preguntamos:

- Dependiendo de lo que se puede ver y sentir a través de una pantalla, ¿cuánto es posible en la tríada didáctica, crear y fortalecer el vínculo de intercambio y de construcción de empatía?
- La actividad sincrónica arrima a una solución, en general, valorada. Pero, ¿cuánto es posible sostenerla en la actual situación socio-psico-afectiva?
- La actividad asincrónica resuelve “cumplir/resolver tareas”, pero, ¿habilita el intercambio espontáneo, de idas y venidas del pensamiento

compartido, coanalizado y reconstruido con otros? ¿Perdemos todos en este punto? O, ¿qué ganamos? ¿Aprendemos otras cosas?

La búsqueda tenaz va por la elaboración de construcciones metodológicas (Edelstein, 2011) que pongan en juego las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden; que brinden respuestas a las diferentes necesidades de lxs estudiantes, históricas y propias del nuevo contexto, pero con la obstinada intención de que siempre devengan en experiencias formativas. ¡Somos conscientes de que aprenderán/aprendemos mucho más y diverso de lo que claman los objetivos de la asignatura!

Ya frente a la acción, dimos algunas respuestas que cuadran para nuestros destinatarios, la gran mayoría insertos en el mundo laboral. Con esta fotografía, potenciamos el uso del campus virtual para constituirlo en un espacio de encuentro permanente.

Con los distintos grupos de tutoría avanzamos, con idas y vueltas, resonándonos la certera imagen del poeta,⁵ “al andar se hace camino”...

Nos sentimos convocados, entonces, en la plataforma virtual y hacia allí fuimos, para dar forma a esas “prácticas en pantuflas”, en el intento de hacer el uso más eficiente posible de las oportunidades que brindan las TIC para diseñar propuestas de enseñanza más ricas, que ofrezcan, en términos de Maggio (2012), una enseñanza poderosa.

5. El poema “Caminante no hay camino” forma parte de Proverbios y Cantares, del libro Campos de Castilla de Antonio Machado, publicado en España en 1912.

Los tiempos de la enseñanza. Las clases sincrónica y asincrónica

Porque ese saber anunciado, todo el mundo ya lo tiene a su disposición. En su mano, accesible por la Web, Wikipedia, portátil, por cualquier portal. Explicado, documentado, ilustrado, sin tener más errores que los que existen en las mejores enciclopedias. Nadie tiene ya necesidad de esos portavoces de antaño, excepto si uno, original y raro, inventa. (Serres, 2014: 28)

La invitación de Serres, estimula y la inclusión de las TIC en la práctica cotidiana, desafía. El aula virtual que hasta principios de 2020 era extendida, a partir de la emergencia sanitaria pasó a ser nuestra única aula. La pandemia nos llevó a repensar nuestras propuestas en términos de un nuevo soporte sin incidir en el enfoque de enseñanza en el que estábamos paradas; no hay razón para que resulten propuestas fragmentadas o advengan usos instrumentalistas como, en ocasiones, se aprecia ante un mal empleo de las

herramientas para la enseñanza virtual. Resulta un ejercicio interesante preguntarnos ¿qué tipo de configuración didáctica, qué clase de constructo metodológico, qué actividades eran frecuentes en nuestras clases antes de la llegada de la pandemia?

Compartimos con Edelstein (2011) la concepción de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, complejas, que requieren ser abordadas desde múltiples dimensiones; son el resultado de una construcción didáctica en la que juega un papel central la relación contenido-método, en la que cabe considerar el interjuego contenido-actividades y en la que se conjugan definiciones y decisiones epistemológicas y ético-políticas. Todo esto atravesado por las coordenadas tiempo y espacio, hoy en un lugar preponderante.

Ante la necesidad de volver a pensar el rol docente/tutorial, analizamos la importancia de definir con claridad los modos que adoptaría la comunicación. Determinamos dos propósitos centrales que destacan por importantes, necesarios y constantes: el *administrativo/organizativo* y el *pedagógico-didáctico propiamente dicho*. Habilitar modos de comunicación sincrónica y asincrónica facilitó la circulación de la información disponiéndola cuando resultara más oportuno; descomprimía la exigencia de “estar siempre conectadx” o temerosos de “perderse algo”. En esta primera etapa de la cursada, lxs estudiantes necesitaban tiempos de organización (de la vida y del estudio), y elegimos “ir lento” y acompañar sin exigencias de sincronía estricta.

La comunicación sincrónica funcionó en algunos de los pequeños grupos de tutoría, especialmente en momentos en que la reflexión compartida requería de un conversatorio “en directo” e inmediato. El caso más representativo es el grupo de acreditación de saberes que centra el trabajo en el análisis crítico colaborativo.

Se ha dispuesto de mucho tiempo físico y mental-psicológico en esta primera etapa para la conciliación en las tareas administrativo-organizativas: abrir los foros, armar grupos de Whatsapp, crear grupos para correos externos al campus, comunicar el encuadre de trabajo, formar subgrupos para las distintas actividades, mantener un registro de las actividades de lxs estudiantes, coordinar encuentros sincrónicos, analizar consultas y dar curso a sus respuestas, entre las más frecuentes. Mucha inversión, signada por las tensiones que provoca el permanente y casi obsesivo seguimiento del acontecer en el campus, razón por la cual concentrarse y fijar la mirada en el horizonte de las tareas pedagógicas, esenciales por definición, hicieron que esa dedicación fuera más ardua y comprometida.

Las funciones características de la tutoría en la presencialidad debieron ser resignificadas en este nuevo planteo de clases y las formas de organizar las propuestas ya no siguieron una lógica lineal sino otra abierta, relacional, diversificada, multimediada, con hipertextos e hipervínculos.

Esta mixtura de saberes, recursos, espacios, tiempos... coloca al equipo docente ante un área sensible y desafiante para asumir el compromiso de analizar las injerencias que requiere la mutua vigilancia epistemológica, de modo de distinguir las funciones que cumplen y los supuestos que subyacen a los modos de intervenir y acompañar.

En el contexto actual, podemos observar que algunas funciones tutoriales han cobrado más fuerza, como las de *asesoramiento*, la función *continente* y la *formadora*.⁶ Se impulsa la invitación a lxs estudiantes a leer las intervenciones de sus pares desde una mirada pedagógico-didáctica enriquecida por los debates que se plantean no solo sobre los materiales y autores sugeridos por la cátedra (textos y videos) sino en los marcos teórico-prácticos construidos a lo largo de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Tarea abordada en profundidad, para construir colaborativamente representaciones sobre el rol docente y de asesxr pedagógicx, en un clima de respeto a lo diverso, de una escucha que no juzga y que abandona prudencialmente el propio ego.

La función *interpretante*, como atribución de significados, es una actividad creadora que no puede escindirse del entorno. Esos lugares de creación son los espacios intersubjetivos, hoy mediados por la tecnología. El diálogo, en ocasiones nublado por la falta de un rostro, de un tono, a veces en suspenso, invita a comprometerse aún más para hacer-nos comprensibles; muchas veces logrado, vacilante e incompleto, otras. Más por hacer y aprender.

La comunicación mediada por las herramientas digitales

La formación docente atravesada por el contexto digital tiene similitudes y diferencias con otros contextos sociales, políticos, culturales y pedagógicos. Requiere del reconocimiento de un territorio y de la capacidad de agenciar de lxs docentes formadorxs. Se trata, según Spiegel (2017) de cruzar "nuevas fronteras" mediadas, en este caso, por las pantallas o interfaces digitales.

La plataforma virtual del campus de la facultad (Moodle) aloja múltiples herramientas digitales que permiten plantear la propuesta pedagógica. Su módulo de actividades permite adecuarlas en una secuencia que las inte-

6. Estas funciones tutoriales se desarrollan en Román, Anoll, Tomic y Palma (2011).

gra en un nivel de mayor complejidad y profundidad. Esto supone tener en cuenta tres cuestiones que se entrelazan: el tipo de soporte digital que sostiene las actividades, la comprensión del sentido de cada soporte en cada momento y la reflexión permanente del/la docente en el trayecto formativo. Detallamos las herramientas en soporte digital:

El foro en pequeños grupos: habilita el debate y el intercambio; su importancia radica en el sentido comunicacional que se le otorga. Se utiliza sincrónica o asincrónicamente. Permite compartir ideas sobre un mismo tema, apelar, intervenir, ampliar, analizar y valorar las ideas y/o producciones de otros y revisar las propias. Así, resulta un trabajo colaborativo, fértil, que da cuenta del aprendizaje basado en la interactividad que lo instituye en herramienta esencial. Por otro lado, promueve el trabajo de análisis e interpretación sobre la práctica docente: registros de observación y de críticas pedagógicas, análisis de espacios y experiencias educativas traídas de la Web, diseños de enseñanza producidos por otros colegas (especialmente del repositorio de la cátedra) y planificaciones de microclases elaboradas en años anteriores. Por otro lado, recoge e integra los diálogos en el momento de producción de los propios diseños que “llevarán” a sus clases. Estos usos conforman producción de conocimiento.

Los videos-web. 2.0: los registros audiovisuales son herramientas valiosas para analizar diferentes narrativas de clases, desde las centradas en la ficción, como las series que se difunden por TV, por cable, de producción nacional o extranjera, hasta trabajos/documentales que abren puertas para el análisis de propuestas educativas, por ejemplo en algunos bachilleratos populares ubicados en los márgenes de la ciudad,⁷ o en profesorados en barrios populares. La elaboración de planes de clases, las intervenciones desde el rol de asesor pedagógico, van construyendo el entramado de experiencias que favorecen la articulación con posibles escenarios reales; de alguna manera, los videos acercan a los estudiantes a la vivencia de “estar allí”. Afirmando este enfoque metodológico interpretativo, se desarrollan distintas propuestas narrativas que dan lugar a la reflexividad crítica sobre la tarea. Como expresa Edelstein:

Los proyectos de la formación y en particular los relativos a prácticas y residencias, necesitan ser pensados de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y desigualdades, de profundización en las distancias sociales y culturales, con indudable impacto en las prácticas educativas. (2019: 80)

7. Ver un ejemplo en: https://vimeo.com/344701452?fbclid=IwAR0z6KUnk-YiuQWBfJQ4MmVb_64p1jJS_5wLnW_znPlIYVAOGrBJqLNPq1m8

En *el foro general*, se brinda información de carácter institucional y sobre todo se incorporan videos elaborados por la cátedra, herramienta importante para desarrollar algún tema, orientar y pautar los rumbos en el trabajo.

En *el repositorio bibliográfico* (el Drive), herramienta externa al campus, lxs estudiantes pueden tener acceso a materiales de consulta, liberando espacio en la plataforma de la facultad.

Las *videgrabaciones y videollamadas* son recursos que amplían las formas de comunicación, (Zoom o Meet, grabadora de Mp3); resultan válidos por la rapidez en la transmisión y la agilidad que imprime a una conversación.

Herramientas como el *Whatsapp* (aplicación de mensajería instantánea) o el *correo electrónico* (servicio de comunicación de red) permiten intercambios comunicacionales en corto tiempo, individualmente o en grupos. Tanto estudiantes como docentes acceden a retroalimentaciones ágiles e informales.

La cooperación es “la habilidad que requiere la capacidad de comprenderse mutuamente y responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente” (Sennett, 2012). Es sostener como formadrx los vínculos entre lxs estudiantes, para configurar de un modo singular las distintas decisiones y intervenciones de acuerdo con la intencionalidad pedagógica. En este contexto de excepcionalidad, la cooperación está en la base de las conversaciones dialógicas; desde la empatía despierta la curiosidad, la atención; amplía las capacidades interpretativas, los procesos metacognitivos y de autorregulación del aprendizaje, pilar que sostiene en lxs adultos, el oficio de formarse en la enseñanza.

El vínculo pedagógico: docentes-estudiantes-conocimiento en los entornos virtuales

Imprescindible reflexionar sobre los vínculos pedagógicos en la virtualidad; virtualidad que no nos resulta ajena. Sin embargo, el campus de la facultad siempre se usó como complemento de la presencialidad. En las clases presenciales cada tutora se vinculaba con lxs estudiantes y, a partir de allí, se conformaban grupos en el espacio virtual. Se lograba un acoplado esquema presencialidad/virtualidad, sostén de las experiencias formativas. Las prácticas en ambos espacios eran evaluadas durante y al finalizar la cursada.

Ahora bien, ante todos los cambios a los que obligó la pandemia en todo el sistema educativo, nos preguntamos: ¿y los vínculos pedagógicos en las nuevas aulas? ¿Cuál es su lugar en la virtualidad? Acordamos con Eisner en que:

[...] La manera de enseñar es inseparable de lo que se enseña. El método o enfoque impregna y modifica el contenido de lo que se ofrece. Así pues, la enseñanza se convierte en una parte de los procesos curriculares y los procesos curriculares, incluyendo su contenido, pasan a formar parte de la enseñanza, es imposible enseñar "nada". (2002: 187)

Podríamos plantear la hipótesis de que la virtualidad necesariamente ha modificado los contenidos y los procesos formativos de nuestros estudiantes. Esto no tiene que ver solo con el paso a la virtualidad sino con un contexto social, económico y sanitario de crisis. Si bien podríamos pensar que este contexto nos distanció, paradójicamente resultó ser lo contrario. A través del campus continuamos nuestras clases: los tiempos y espacios cambiaron, nuestras estrategias de enseñanza también, los vínculos se reconfiguraron a través de mensajes y conversaciones remotas. El contacto y el encuentro continuaron e incluso nos acercaron más a las problemáticas de nuestros estudiantes. Repensamos juntos la continuidad pedagógica ofreciendo tiempos de entrega más flexibles, horarios de consulta y espacios de intercambio entre pares. La retroalimentación constituye un eje formativo indispensable en nuestra cátedra, los foros permiten continuar con ello. Los vínculos generan redes de contención fundamentales y, dado que cada grupo de estudiantes presenta sus particularidades, cada tutora adoptó distintas estrategias de comunicación y cuidado en la búsqueda de contener a todos. Si bien advertimos, junto con muchos otros pedagogos, que esta crisis deja al descubierto las desigualdades estructurales que atraviesa nuestra sociedad y que se expresan fuertemente en el ámbito educativo, uno de nuestros acuerdos fue que la falta de acceso a los recursos tecnológicos o el desconocimiento en el uso de entornos virtuales no fuera un impedimento para que los estudiantes continuaran su cursada. Este desafío ético-político y pedagógico radica en cómo lograr procesos de enseñanza y aprendizaje en donde el estar juntos no resulte una ficción sino un encuentro pedagógico y, fundamentalmente, humano. Para ello fue necesario desarrollar un nuevo contrato pedagógico-didáctico dinámico que nos comprometiera a trabajar mancomunadamente en la virtualidad.

No obstante el valor de "salvataje" que la virtualidad se ha ganado, presenta límites. En este sentido, como todos, las docentes de la cátedra también nos vimos atravesadas por momentos complejos (laborales y personales). Como tantos, también elegimos comenzar a reunirnos con más frecuencia a través de distintas plataformas: *Zoom, Jitsi, Meet*. Entre diagnósticos

y propuestas, hubo un acuerdo central: el campus sería el principal medio de comunicación y acción. Por un lado, porque es el espacio que la facultad instituye; por el otro, porque es potente para tramar vínculos, con su más o menos acertado uso. Si bien reservamos para el campus el intercambio y la entrega de tareas, cada tutora dispuso de muchos otros recursos de uso privado o público.

Las experiencias vividas hasta aquí plantean más interrogantes que certezas. Repensar la tarea de las tutoras sin la presencialidad nos interpela y motiva ante la ausencia del gesto, del tono, de las miradas, como ya expresamos. Ahora, la palabra escrita captura la escena, ocupa un lugar protagónico. Se trata entonces de reconocerse en un lugar especial que reclama un vínculo empático, lugar que confirme los compromisos de enseñanza y aprendizaje y genere un clima de contención a partir de la palabra y otros medios que la potencian (sonido, imagen, poesía, etc.). La cátedra se “pensó a sí misma” sin el encuentro cara a cara, espacio protagónico en la formación de unx profesx en Ciencias de la Educación, y hubo que reinventarse. Como señala Maggio (2018) toda reinención comienza con la problematización de la realidad. Este posicionamiento crítico frente a la realidad implica un compromiso y una ética de la solidaridad. Así lo expresó Freire en su libro *El grito manso*; hacemos nuestras sus palabras:

La práctica del educador/a consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos dé instrumentos para asumimos como sujetos de la historia. Y esta práctica deberá basarse en la solidaridad. Quizá nunca como en este momento necesitamos tanto de la significación y de la práctica de la solidaridad. (2008: 38)

Sobre las estrategias de enseñanza en perspectiva anual

En el plano organizacional, presentamos el esquema de trabajo que, si bien ordena la secuencia, siempre es en clave hipotética y mejorable.

Primera etapa: abril-julio

- Abordaje teórico-reflexivo de bibliografía central como encuadre de la materia.

- Análisis de situaciones en instituciones tradicionales del sistema formal de educación secundaria y terciaria (videos y registros de observación de clases y sus análisis didácticos).
 - Análisis de proyectos pedagógicos alternativos mediante registro audiovisual de experiencias en distintos espacios; damos tres ejemplos:⁸
 1. Centro Educativo Isauro Arancibia.
 2. Bachillerato Popular Darío Santillán.
 3. ISFD Pueblos de América. Villa 21-24.
 - Presentaciones en grabación/clase virtual (*Zoom, Meet*, otra) y de archivos de audio.
 - En grupos, a) diseño de la planificación y los materiales para los niveles secundario y terciario; b) análisis de la producción del subgrupo a) y asesoramiento, y viceversa (intercambio de los roles por subgrupos). Estas producciones son obligatorias y representan medios efectivos para registrar el seguimiento, continuidad y permanencia de lxs estudiantes en la secuencia de las propuestas. Son evaluadas como parte del proceso.
8. Obtenidos de sus páginas web.

Todas estas prácticas promueven el desarrollo de la reflexividad, los sitúa ante casos de la realidad profesional y estimula la comparación con las condiciones actuales de trabajo.

Segunda etapa: agosto-diciembre

De ser necesario, perdurarán algunas de las estrategias planteadas en la primera etapa.

- En grupos de estudiantes que asumirán rol docente y rol AP:
 1. observación de clases virtuales y diálogo con sus docentes;
 2. diseño de planificaciones que incluyan la selección/producción de materiales;
 3. análisis de la producción del subgrupo que planifica y asesoramiento al respecto (intercambio de roles).
- Clase virtual para la recuperación de hitos de las experiencias y la identificación de los principales obstáculos.
- Elaboración de un portafolio en soporte carpeta virtual; supone valorar sus producciones, sus mayores logros y, al mismo tiempo, reconocer e interpelar estados de vacancia como modo de autoevaluación reflexiva.

Tercera etapa: primer cuatrimestre de 2021 (solo para el grupo B)

- Prácticas presenciales acotadas (representará aproximadamente el 40% de las horas totales de ejercicio del rol).

Lxs estudiantes nos dicen...

Al final de esta primera etapa, mediante una encuesta, recabamos las opiniones de lxs estudiantes (respondió el 77%). Expresaron que las *herramientas de comunicación* más utilizadas fueron: el chat del aula virtual y el correo electrónico privado; prefirieron herramientas asincrónicas. La gran mayoría se sintió conforme y consideró eficaz la *comunicación mediante las herramientas elegidas por las tutoras a través del aula virtual* como espacio enriquecedor que fomentó el análisis y la reflexión; muy pocos estuvieron disconformes, les resultó muy acotada o poco clara la comunicación, y un solo estudiante manifestó tener dificultades tecnológicas/problemas de conectividad. Sobre los *vínculos* que pudieron establecer en los foros, destacaron los logrados entre los pares (especialmente, poder leerse entre ellos) y con su tutora y rescataron el buen clima de trabajo. La gran mayoría expresó haberse sentido muy acompañado tanto por la tutora como por la cátedra para poder avanzar en la cursada. Sobre su propio desempeño, la mayoría apreció que fue bueno o muy bueno, a pesar del contexto particular, y un grupo menor expresó inseguridad e incertidumbre frente a cómo continuará el resto del año; unos pocos manifestaron no haber tenido suficiente tiempo para dedicarle a las lecturas indicadas. También les pedimos sugerencias que hemos recogido y están en agenda para analizar, un motor más para seguir reflexionando sobre nuestras prácticas en Residencia.

El próximo capítulo que es un *continuum*

El próximo capítulo de nuestro *relato* inicial, modo de comunicación que adoptamos por su generosidad para transmitir ideas, sentires..., nos llevará —por su naturaleza procesual— por el camino de cómo fue cerrando la historia de la cursada de Residencia en 2020. El balance incluirá lo que se llevaron puesto lxs estudiantes (y qué cargas o ansiedades pudimos atemperar), las experiencias atesoradas por las docentes, y las “perlas” que descubrimos y esperamos desentrañar, porque no salieron bien, porque nos topamos con ellas y el tiempo “nos corrió”, porque el momento no era el adecuado, y unos cuantos “porque” más. Nos estamos transformando...

Próximo gran desafío: ¿qué nueva *hoja de ruta* nos guiará a partir de ahora?

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor, Colección Universitas.
- Bustos Sánchez, A. (2009). *Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría*. [Archivo PDF]. Disponible en: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/141688.pdf>
- Davini, C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- (2019). Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumen el riesgo de pensar lo impensable. *Revista Voces en el Fénix*, N° 75, pp. 77-82. Disponible en: https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix75%20baja.pdf
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, M; Román, C. y Tomic A. (2019). Las configuraciones que adopta la pareja pedagógica en la formación docente y sus implicaciones para la práctica docente. Profesorado de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. *En Congreso Latinoamericano: "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior"*. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, 2 y 3 de septiembre.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México, Paidós Mexicana.
- (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, Serie Formación de Formadores.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Geertz, C. (1983 [1973]). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Lesmes Sáenz, L.; Rodríguez Rocancio, E. y Naranjo Colorado, L. (2010). *TIC Y EDUCACIÓN. Los medios digitales en la educación*. Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2010). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Román, M. D.; Anoll, A.; Tomic, A. y Palma, V. (2011). Residencia. Un modelo de tutoría, *Revista Espacios*, Buenos Aires, Editorial de la FFyL, UBA.
- Román, M. D. y Mendoza, C. (2015). La tutoría virtual en Residencia: Foros... ¿de debate? ¿Y si fortalecemos "hablar con" los alumnos (más que "hablar a" los alumnos)? *En II Jornadas sobre el uso Pedagógico de TIC*. Gral. Pico.
- Sardi, V. (2018). Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria. *Professare*, 7 (1), 41-55. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9492/pr.9492.pdf
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona, Anagrama.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona, Gedisa.
- Spiegel, A. (coord.) (2017). *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento. Nuevos desafíos para las humanidades*. Buenos Aires, Editorial de FFyL, UBA.

Residencia. Los nuevos trayectos de las prácticas preprofesionales en el inusitado contexto del distanciamiento social

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.