



Residencias docentes y enseñanza remota. ¿Qué formación reflexiva acompañamos?

Teacher residencies and remote teaching. What reflective training are we accompanying?

Residências de ensino e ensino remoto. Que formação reflexiva acompanhamos?

Adriana Mengascini
amengascini@gmail.com

Maximiliano Nardelli
mnardelli83@yahoo.com.ar

Pablo López
pabl robertolopez30@hotmail.com

Fernando Garelli
fgarelli@gmail.com

Departamento de
Educación, Universidad
Nacional de Luján,
Argentina.

Historia Editorial

Recibido: 16/02/2022
Aceptado: 08/04/2022

Citación recomendada

Mengascini, A., Nardelli M., López P., Garelli F. (2022). Residencias docentes y enseñanza remota. ¿Qué formación reflexiva acompañamos?. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(1).

Resumen

Presentamos una sistematización de nuestra experiencia como equipo a cargo de las residencias docentes en profesorado universitario de Argentina. Enfocamos el período de aislamiento social durante la pandemia de covid-19 y nos preguntamos sobre la formación reflexiva lograda en el marco de nuestro posicionamiento en la educación popular latinoamericana (EP) y los aprendizajes que surgen de la experiencia. Describimos y analizamos nuestros cursos, de donde emergen (sumadas y atravesadas por el contexto y las limitaciones vinculadas a los medios tecnológicos) dificultades para la reflexión crítica en general y para la participación activa y comprometida de los residentes. Así como para el encuentro real entre sujetos de la situación educativa (tanto al interior de nuestros cursos como en el desarrollo de las residencias con estudiantes secundarios) para el desarrollo de propuestas educativas que trasciendan la mirada tradicional de la enseñanza. No logramos garantizar igualdad de oportunidades entre practicantes, ya que las residencias se desarrollaron en circuitos educativos diferenciados, con encuentros pedagógicos muy diversos. Quedamos insatisfechos con el lugar que logramos darle a la EP, con la calidad de la formación ofrecida, con las posibles transformaciones logradas en esta "residencia remota de emergencia", donde el encuentro, la empatía, el diálogo, la corporalidad (fundamentales para nuestra práctica educativa) se vieron fuertemente disminuidos. Consideramos imprescindible recuperar la mirada crítica sobre lo que implica la enseñanza remota (no educación a distancia), los aspectos ideológicos del uso de la tecnología, las posibilidades de acceso a ella y la construcción de inéditos viables en este particular contexto.

Palabras claves:

residencias docentes, enseñanza remota de emergencia, sistematización, formación reflexiva.

Abstract

We present a systematization of our experience as a team responsible for teaching residencies in two university teacher trainings in Argentina. We focus on the period of social isolation during the covid-19 pandemic and ask ourselves about the reflective training achieved within the framework of our position in Latin American Popular Education and the learnings that emerge from the experience. We describe and analyze our courses, from which emerge (added and crossed by the context and the limitations linked to technological media) difficulties for critical reflection in general, for active and involved participation by residents, for the real encounter between subjects of the educational situation (both within our courses and in the development of residencies with secondary students), for the development of educational proposals that transcend the traditional view of teaching. We were unable to guarantee equal opportunities among residents, since the residencies were developed in differentiated educational circuits, with very diverse pedagogical encounters. We remain dissatisfied with the place that we managed to give to popular education, with the quality of the training offered, with the possible transformations achieved in this “remote emergency residence”, where the encounter, empathy, dialogue, corporality (fundamental for our education proposal) were strongly diminished. We consider it is essential to recover a critical look at what remote teaching (and not distance education) implies, the ideological aspects of the use of technology, the possibilities of access to it, and the construction of unprecedented viable in this particular context.

Keywords:

teaching residencies, emergency remote teaching, systematization, reflective training.

Resumo

Apresentamos uma sistematização de nossa experiência como equipe responsável pelas residências docentes em duas cátedras universitárias na Argentina. Focamos o período de isolamento social durante a pandemia de covid-19 e nos perguntamos sobre a formação reflexiva alcançada no marco de nossa posição na educação popular latino-americana e os aprendizados que emergem da experiência. Descrevemos e analisamos nossos cursos, dos quais emergem (acrescidas e atravessadas pelo contexto e pelas limitações ligadas aos meios tecnológicos) dificuldades para a reflexão crítica em geral, para a participação ativa e comprometida dos residentes, para o encontro real entre sujeitos da situação educacional (tanto dentro de nossos cursos quanto no desenvolvimento de residências com alunos do ensino médio), para o desenvolvimento de propostas educacionais que transcendam a visão tradicional de ensino. Não conseguimos garantir a igualdade de oportunidades entre os estagiários, pois as residências foram desenvolvidas em circuitos educacionais diferenciados, com encontros pedagógicos muito diversos. Continuamos insatisfeitos com o lugar que conseguimos dar ao DP, com a qualidade da formação ofertada, com as possíveis transformações alcançadas nesta “residência de emergência remota”, onde o encontro, a empatia, o diálogo, a corporalidade (fundamentais para a nossa prática educativa) foram fortemente diminuídos. Consideramos essencial resgatar um olhar crítico sobre o que o ensino a distância (e não a educação a distância) implica, os aspectos ideológicos do uso da tecnologia, as possibilidades de acesso a ela e a construção de inéditos viáveis nesse contexto particular.

Palavras-chave:

residências docentes, ensino remoto emergencial, sistematização, formação reflexiva.

Introducción

Como equipo a cargo de las residencias docentes en dos profesorado universitarios, con un posicionamiento político-pedagógico basado en la perspectiva de la educación popular (EP) latinoamericana, entendemos la reflexión sobre la propia práctica como un ejercicio fundamental. Esta convicción nos ha llevado a transitar la sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2013) enfocadas en nuestra tarea docente desde una mirada crítica, con intencionalidad transformadora. Cada una de estas sistematizaciones puso la len-

te en un aspecto de nuestra práctica: estrategias, intencionalidades y particularidades de nuestra propuesta de enseñanza (Mengascini et al., 2021); aspectos innovadores y su relación con la EP; modos de acompañamiento a residentes (estrategias, dispositivos, modelos) desde la EP (Nardelli et al., en evaluación).

En este trabajo nos interesa poner foco en nuestra experiencia en torno a las prácticas desarrolladas en el particular contexto de aislamiento y distanciamiento social que se estableció durante el año 2020 frente a la pandemia de covid-19, que determinó el trabajo de manera remota. Así,

nos preguntamos sobre la formación docente reflexiva lograda en este contexto, los sentidos que otorgamos a aprender y a enseñar en virtualidad, y los aprendizajes que nos quedan de la experiencia.

Contextualización

Los espacios curriculares a nuestro cargo, que se desarrollan en los dos últimos cuatrimestres de las carreras, son las Prácticas Docentes I y II (residencia) de los profesorado en Ciencias Biológicas y en Física de la Uni-

versidad Nacional de Luján (UNLu), Argentina. Durante su cursada, les¹ estudiantes hacen un recorrido que propone revisar modelos internalizados de enseñar y de aprender, proyectarse como les docentes que quisieran ser, analizar situaciones de enseñanza y sus diversos elementos, observar clases desarrolladas por otros docentes y construir propuestas educativas de manera fundamentada, para pasar luego (en la segunda asignatura) a desarrollar una residencia en una escuela secundaria, con clases y grupos de estudiantes secundarios a cargo (con el acompañamiento del equipo docente).

Como planteamos arriba, nos posicionamos político-pedagógicamente en la EP latinoamericana en cuanto a los sentidos de educar: una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal; una intencionalidad política emancipadora frente al orden social vigente; el propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico capaz de protagonizar el cambio social; una convicción de que desde la educación es posible contribuir a esa intencionalidad actuando sobre la subjetividad popular; un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres Carrillo, 2007). Vale aclarar que en el marco de este trabajo proponemos analizar dos ejes básicos de la EP entramados en el desarrollo del curso: el aprendizaje en la acción y la formación de docentes reflexivos. Estos conforman una intencionalidad fundante de nuestra praxis: la transformación de la propia práctica. Asimismo, compartimos e invitamos a les residentes a tomar una mirada crítica, en general, y la perspectiva de EP para sus prácticas docentes.

En marzo de 2020, ante la declaración del aislamiento social, preventivo

y obligatorio (ASPO) y en virtud de garantizar una continuidad pedagógica, docentes y estudiantes de instituciones argentinas fuimos instados a una virtualización abrupta, compulsiva y masiva de la educación (Grande, 2020), sosteniendo las propuestas educativas a distancia.

Así, fuimos construyendo un camino propio, particular, moldeado y limitado por el contexto. Realizamos encuentros sincrónicos semanales y tareas asincrónicas. Nos comunicamos por correo electrónico, mensajes y videollamadas de WhatsApp; nos “encontrábamos” por diversas plataformas gratuitas, a la vez que las íbamos conociendo (Jitsi Meet, Google Meet), hasta tanto la Universidad nos garantizó el uso de salas Zoom; usamos pizarras virtuales como Jamboard... Todo un aprendizaje y un entrenamiento, más el desafío de desarrollar nuestra propuesta en esos formatos (que resistimos a considerar que se pueda “adaptar”), a la par de las situaciones personales que se entrecruzaron todo el tiempo: accesibilidad a dispositivos y a internet, salud, cuidado de miembros de la familia, uso de los espacios hogareños para actividades escolares, laborales y privadas.

Sistematización de experiencias

Como ya expresamos, en coherencia con nuestro posicionamiento político-pedagógico, proponemos llevar adelante sistematizaciones de nuestras experiencias, en tanto dispositivo metodológico y epistémico, con vistas a aprender de la propia práctica, poniendo en juego una mirada crítica sobre ella. La sistematización supone un ejercicio de distanciamiento de la realidad que permite analizar lo acontecido en contexto. Requiere la

reconstrucción de la experiencia porque el punto de partida es el presente y la identificación de hitos, coyunturas y conflictos que hayan dinamizado el proceso. Posibilita recuperar la memoria histórica e interpretarla críticamente. En este sentido, es necesario objetivar lo vivido (convertir la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación); implica considerarla en el marco de un determinado contexto; debe mantener un equilibrio entre aspectos teóricos y prácticos.

Para la implementación de las sistematizaciones, Jara Holliday (2013) desarrolla una propuesta metodológica en cinco pasos: 1) la definición de un punto de partida, que implica el haber participado de la experiencia y la existencia de registros de esta; 2) la formulación de preguntas iniciales que definan el objetivo, el objeto y los ejes de la sistematización, así como la selección de fuentes a utilizar y procedimientos a seguir; 3) la recuperación del proceso vivido, a través de la reconstrucción de la historia y del ordenamiento y la clasificación de la información; 4) la realización de análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso, y 5) los puntos de llegada y la socialización de las reflexiones a las que se llegó.

Con relación al punto de partida, todo el equipo a cargo de los cursos participó de la experiencia y de la redacción del presente artículo; para este primer paso recuperamos todos los registros (escritos y en audio) de la experiencia: notas de campo propias; planificaciones de nuestras clases; intercambios por diversos canales con les residentes; observaciones de su desempeño en clases virtuales (cuando pudimos); trabajos prácticos, trabajos finales, bitácoras y demás producciones de les residentes en el marco de nuestras propuestas de clase.

1 Desde nuestra perspectiva de género asumimos que no es un detalle menor la necesidad de incluir a mujeres, hombres y expresiones de disidencia sexual en el lenguaje cotidiano. De las distintas estrategias para apelar a la neutralidad sexual del lenguaje, escogimos el uso de la *e* para reemplazar, en la mayoría de los términos, a la letra que cambie según el género.

Tomando como objeto de indagación los cursos 2020, enunciarnos las preguntas que guían nuestra sistematización: ¿Qué formación docente reflexiva pudimos y supimos llevar adelante? ¿Qué aprendizaje nos queda de transitar esta dura experiencia?

Una vez reconstruida la línea de tiempo de la experiencia y recuperados y ordenados los registros, nos abocamos a su lectura y relectura, poniendo en diálogo lo sucedido con distintos referentes teóricos que permitieran la interpretación crítica de la experiencia.

Marco teórico

En un análisis de cómo se fue dando la “continuidad pedagógica” en diferentes países durante la pandemia, Narodowski y Campetella (2020) encuentran que los recursos proporcionados por Estados y escuelas, junto a aquellos con los que cuentan estudiantes y familias, han dado forma a diferentes iniciativas de educación a distancia y de aprendizaje remoto. Mientras que en algunos casos las clases han migrado con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, en otros se luchó con problemas básicos como mantenerse en contacto por falta de conexión a internet o de acceso a un teléfono móvil. Así, queda en evidencia una brecha digital múltiple: además del acceso a dispositivos y redes, se reconoce una brecha de segundo orden al considerar el tipo de uso de las tecnologías, entre un uso selectivo y formativo o uno indiferenciado y pasivo. Y una de tercer orden, la brecha escolar “que marca la diferencia existente entre escuelas que son capaces de brindar a estas tecnologías un enfoque pedagógico eficaz [...], y las escuelas que aún incorporando tecnología digital se muestran conservadoras y poco flexibles en su uso educacional (Fernández Enguita, 2020)” (Narodowski y Campetella, 2020, p. 44).

Asimismo, Pereyra (2020) realiza una reflexión que apunta a evidenciar las nuevas desigualdades en educación (que se montan sobre las viejas) vinculadas a la distribución diferencial

del acceso a internet y de dispositivos tecnológicos y a los usos de las tecnologías digitales. Así, presenta una caracterización para Argentina de circuitos combinando locación, estrato social, uso de dispositivos tecnológicos y dinámica de vinculación con el entorno y las familias. El circuito 1 refiere al ámbito urbano incluyendo sectores medios y altos consolidados que, con buena conectividad, equipos y formación docente adecuada, han podido sostener la continuidad pedagógica. También en el ámbito urbano, describe un circuito 2, de clases medias heterogéneas, con buena conectividad pero con desigualdades en equipos y habilidades docentes. Han sostenido modelos híbridos con incorporación progresiva de herramientas digitales de acceso libre. El circuito 3 se encuentra entre el ámbito urbano y el urbano marginal, compuesto por clases medias bajas y sectores populares. En este circuito se da una conectividad básica y dotación de equipamiento desigual, por lo que se hace un uso parcial de herramientas virtuales gratuitas, que se complementan con materiales que requieren impresión por parte de las familias. Por último, el circuito 4, en zona rural y rural aislada, abarca sectores populares históricamente vulnerados. Presenta baja o nula conectividad y la vinculación pedagógica va asociada a las políticas asistenciales o de alimentación, mediante el envío de materiales impresos.

Hodges et al. (2020) caracterizan como *enseñanza remota de emergencia* (ERE) a las propuestas educativas que mayormente se desarrollaron en contexto de aislamiento. Entienden que, a diferencia de las experiencias de educación a distancia completamente diseñadas y planificadas para ser en línea, lo ocurrido respondió a un cambio frente a una situación de crisis, apuntando a proporcionar acceso a la enseñanza —que normalmente se impartiría de forma presencial o semipresencial— de una manera rápida y fácil de configurar, hasta tanto se pudiera volver al formato inicial.

Por otra parte, se han enunciado distintas críticas a la modalidad de enseñanza remota en cuanto a la dimensión pedagógico-didáctica. A este respecto, Brailovsky (2020) postula que “los entornos digitales, de hecho, pueden (y suelen) reproducir modelos tradicionales de la enseñanza y hoy más que nunca estamos experimentando sus grandes limitaciones como medios para el encuentro pedagógico” (p. 150). Asimismo, Gendler et al. (2018) aportan una mirada sobre “los vínculos que los seres humanos establecemos con las tecnologías como procesos siempre complejos, dinámicos, significativos e integrales” (p. 50). En ese sentido proponen distintos grados de apropiación tecnológica, desde las formas más *reproductivas*, en tanto uso de una tecnología según los fines para los que esta fue pensada y desarrollada, hasta formas de creatividad tecnológica, que implica el proceso de *creación tecnológica* poniendo en juego distintos saberes y un mayor grado de apropiación.

Además de esos grados de apropiación, otras miradas advierten explícitamente sobre aspectos ideológicos vinculados a la tecnología:

Es hora de dar un debate acerca de lo que es la tecnología, acerca de lo que son los soportes digitales, acerca de lo que es el lenguaje digital. Esos aparatos no son como los electrodomésticos; tienen un lenguaje y son portadores de una ideología. Tienen una racionalidad y su uso tiene una ética. Si no transparente esto y lo aplico como si fueran neutrales, ningún favor le estoy haciendo al proceso pedagógico. (Colectivo de Educadorxs desde el Sur para La Tinta, 2020)

La experiencia remota: descripción y análisis

Luego de un encuentro presencial (previo al ASPO) en marzo de 2020, llevamos adelante la primera asignatura (Prácticas Docentes I) de mane-

ra remota. Allí propusimos trabajar las concepciones personales respecto del para qué enseñar ciencias naturales; los elementos de la situación educativa; la perspectiva de EP; las representaciones sociales respecto de la juventud. También, la construcción de planificaciones (realizando un primer ejercicio de propuesta didáctica para el abordaje de la covid-19 y otro como trabajo final de acreditación con tema libre); redacción de un relato autobiográfico, y análisis de una situación educativa. Sin embargo, a lo largo de esa experiencia, fuimos encontrando diversos problemas. Por un lado, destacamos las dificultades para la reflexión crítica —que proponemos habitualmente en el curso— tanto respecto del rol docente como de las representaciones sobre estudiantes, los enfoques de enseñanza y la mirada sobre la propia práctica. También encontramos tiempos de encuentros sincrónicos acotados (máximo dos horas y media), dimensiones corporal y afectiva relegadas, comunicaciones dificultadas, contenidos y actividades no implementados. Por otra parte, al dar espacio para expresar los sentimientos y preocupaciones en el día a día de los estudiantes, emergieron con mucha fuerza angustia, tristeza, frustración, incertidumbre, cansancio, estrés, abatimiento, el sentir que cada día es igual y que todo queda encerrado en el mismo espacio (como la mesa hogareña de trabajo), preocupación por familiares, “momentos en los que quiero abandonar todo”, interminables horas de trabajo y estudio frente a las pantallas. Con este panorama, cinco meses más tarde (segundo cuatrimestre de 2020), nos preguntamos si desarrollar o no las Prácticas Docentes II, en las que se llevan a cabo las residencias en escuelas, ya que la Universidad nos permitía definir que solo se impartieran de manera presencial —en cuanto el contexto lo permitiera—. Conociendo las dificultades que tenían las escuelas de gestión estatal o cooperativa para el sostenimiento de la continuidad pedagógica y las brechas digitales respecto de las tecnolo-

gías de la información y las comunicaciones (TIC) (Narodowski y Campetella, 2020), nos preguntábamos: ¿Qué formación podríamos realmente ofrecer a esos residentes? ¿Cómo garantizar situaciones igualitarias para todos? ¿Cómo podrían darse, tanto para residentes como para estudiantes secundarios con quienes se realizaran las prácticas, los encuentros pedagógicos? ¿Cómo podría trabajarse en ese contexto desde la educación popular y con una intencionalidad transformadora? Nuestra convicción de que solo podríamos trabajar en presencialidad fue interpelada por un grupo de estudiantes, algunos desempeñándose ya como docentes y manifestando apremio por recibirse, que se autoorganizaron y llevaron adelante un proceso participativo que derivó en un compromiso colectivo para el desarrollo del curso.

“No recuerdo el día de la semana en que me llegó el mensaje por teléfono; sí, a la compañera que me lo envió contándome e invitándome a ‘empujar’ el inicio de la cursada de la materia. Las chicas se organizaron rápidamente, crearon un grupo de intercambio de ideas a través del teléfono y se las veía muy comprometidas a llevar adelante el reclamo [...] Una vez organizadas, las chicas tuvieron la idea de convocar al equipo docente [...] Esta parte me pareció muy positiva, más allá de la resolución del reclamo; se generaron dos reuniones muy interesantes, donde se negociaron (por feo que suene) cuestiones básicas para poder llevar adelante la cursada, y donde todas mis compañeras y yo nos comprometimos en cuestiones mínimas e indispensables para llevar (entre todos y todas) la materia adelante. Lo interesante de este proceso conjunto es que, más allá de que hemos llegado al mismo lugar, ese camino se transitó desde el diálogo y la empatía, y no por caminos burocráticos que, aunque nos podrían haber depositado en el objetivo, hubiese sido un trayecto

impersonal y sin ningún aprendizaje”. (Bitácora de la cursada de A)

Entre esas “negociaciones”, desde el equipo docente planteamos puntos *irrenunciables*, basados en nuestro posicionamiento político-pedagógico y en la experiencia del curso previo: compromiso de participar activamente en los encuentros virtuales sincrónicos (cámara prendida, micrófono abierto), interacción dialógica con los estudiantes secundarios del curso destino, condiciones de conectividad para cada residente garantizadas colectivamente y residencias a realizarse en escuelas de gestión estatal o cooperativa.

La cursada comenzó con un encuentro de presentación del esquema general de la materia, relevamiento de expectativas y abordaje de la categoría “participación” (tomando a Sirvent, 1984), retomando la experiencia del rol del colectivo estudiantil antes del inicio del curso. En el siguiente encuentro realizamos un taller de TIC y analizamos sus niveles de apropiación (Gendler et al., 2018), y luego compartimos una clase centrada en el análisis de escenas educativas filmadas con vistas a introducir la explicitación del posicionamiento político-pedagógico propio. Los siguientes dos encuentros abordaron aspectos prácticos de las residencias: un ejercicio de planificación y contacto con escuelas y cursos destino para cada residente. Debido a las complejidades para garantizar una interacción con estudiantes secundarios, abrimos la posibilidad de realizar residencias en cursos propios. Además, algunos residentes recibieron a compañeres en sus cursos secundarios. Aun así, solo 6 de 11 practicantes (todos haciendo sus prácticas en la misma escuela) pudieron mantener algún tipo de diálogo relativamente fluido con un grupo de estudiantes secundarios mediante clases por plataforma Zoom y envío y recepción de actividades por WhatsApp. Las otras 5 (dos de ellas en una escuela rural) solo pudieron mantener de escaso a casi nulo intercambio por WhatsApp o videollamadas con un

número muy reducido de estudiantes. Esto nos remite al reconocimiento de los circuitos educativos diferenciados que propone Pereyra (2020). Identificamos en nuestra experiencia un *círculo urbano de clases medias urbanas heterogéneas*, con buena conectividad, dotación desigual de equipos, diversidad de formaciones docentes, organización de vínculos a través de plataformas de acceso libre; y uno de *zona rural* con bajo o nulo nivel de conectividad, celular para comunicaciones, escaso uso de TIC en la enseñanza.

Entre los residentes que pudieron mantener encuentros sincrónicos con estudiantes hubo un elemento común: la planificación de clase quedó desplazada de su sentido original y relegada a la realización de una presentación en PowerPoint. Así, una residente, en su trabajo final de sistematización de la experiencia (requisito para la acreditación del curso), menciona: “creo que el PowerPoint tomó un rol protagónico, de director de la clase, como una herramienta de poder, de las decisiones que yo había tomado”. De este modo, el recurso digital estuvo por encima de las intencionalidades docentes y las estrategias de enseñanza. Así como la centralidad de las presentaciones en PowerPoint, las propuestas de los residentes tuvieron muchos más rasgos tradicionales que en cursos previos. Nos resuenan las palabras de Brailovsky (2020) cuando afirma que los entornos digitales tienden a reproducir modelos de enseñanza tradicionales, poco dialógicos. Otra residente reflexiona:

“... los condicionamientos fueron muchos: la variedad de contenidos a relacionar en una única actividad, el tiempo a contrarreloj, la ausencia del encuentro, del espacio de diálogo, del vínculo (¡Qué rara se nos torna la educación sin el aula como ese espacio de encuentro!)”.

Tanto por estos rasgos tradicionales, la nula o escasa conectividad de algunos estudiantes secundarios y las dificultades propias del recurso tecnológico, el diálogo y el intercambio entre re-

sidentes y estudiantes se vieron afectados:

“A medida que iba hablando y explicando las diapositivas, solo había silencio. Una de las dificultades de la virtualidad es que no podemos ver sus caras cuando explicamos, cuando compartimos la clase vemos solo el Power. A veces las expresiones nos dan una idea de si están entendiendo o no. Cuando hacía las preguntas, siempre respondían los mismos. Hubo poca interacción, en relación con el número de estudiantes en la clase”. (Sistematización de G)

En línea con nuestra perspectiva de educación popular, revalorizamos la dimensión dialógica de la formación docente inicial, y coincidimos con Paulo Freire (1970) en que le docente “en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 86). Con la intención de completar la formación de los residentes que no lograron un intercambio fluido con estudiantes secundarios, propusimos el desarrollo, en pequeños grupos, de talleres internos, con tema libre y para ser desarrollados con sus propios compañeros y el equipo docente. Estos talleres se implementaron al final del curso y resultaron dispositivos interesantes, que permitieron ricos intercambios y aprendizajes.

En los encuentros semanales con los residentes, notamos que la oleada participativa que nos interpeló y dio forma a la cursada de las Prácticas Docentes II fue mermando a medida que avanzaba la propuesta. Más allá de problemas de conectividad que no llegaban a ser saldados, la falta de los espacios de intercambio presenciales, los tiempos acotados para dichos encuentros y los obstáculos para la comunicación interpersonal y colectiva que ello supone dificultaron el desarrollo de procesos de participación plena. Como ya hemos afirmado, con la virtualización de la enseñanza, la propuesta educativa toma algunos rasgos tradicionales, coherentes con

modos unidireccionales de comunicación.

Ampliando un poco la mirada, entendemos con Narodowski y Campetella (2020) que nos encontramos ante un intento de *destrucción creativa* de la enseñanza tradicional áulica, en esta etapa neoliberal del capitalismo, personificada en agentes económicos transnacionales y otros sectores dominantes, bajo el discurso de la eficiencia, la innovación y la reducción de gastos. Si bien las TIC jugaron un papel fundamental en el sostenimiento del vínculo estudiante-institución escolar, trascendiendo lo estrictamente pedagógico, creemos que es necesario (acordando también con Balbo, 2020, en Colectivo de Educadorxs desde el Sur, 2020) poner una mirada crítica sobre los procesos educativos en pandemia, así como los alcances y las limitaciones del uso de los dispositivos electrónicos mediadores. Esto colabora a posicionarnos frente a las distintas alternativas educativas que se van considerando institucionalmente y construir propuestas transformadoras. Sin duda, aun con un grado reproductivo de apropiación de las tecnologías (Gendler et al., 2018), hemos incorporado a la situación educativa distintos recursos digitales que son herramientas válidas y útiles no solo en la modalidad exclusivamente virtual. Sin embargo, la experiencia transitada y los relatos de colegas nos muestran lo indispensable del encuentro para llevar adelante momentos de reflexión, construcción colectiva, análisis de la práctica, así como la práctica misma.

Palabras para un cierre transitorio

Desde nuestra reflexión como equipo docente, identificamos que acompañar estas residencias remotas nos dejó un “sabor amargo” en cuanto a que entendemos que no lograron configurar realmente prácticas de ensayo de la futura tarea docente de los residentes, en el sentido de innovar y

poner en juego diversas estrategias, y que los insumos, tiempos y disparadores para la reflexión y transformación de la propia práctica fueron escasos. “¿Qué ha desnudado la pandemia o qué desnudeces ha obligado a mirar?”, se pregunta Baquero (2020). “La primera y más evidente [...] es el riesgo de clausurar las preguntas legítimas en nombre de respuestas técnicas” (p. 238). Así, nos preguntamos, recuperando nuestros interrogantes iniciales y tratando de trascender aspectos técnicos: ¿Qué formación ofrecimos a les residentes? ¿Garantizamos situaciones igualitarias para todes elles? ¿Cómo se dieron, tanto para les residentes como para les estudiantes secundarios, los encuentros pedagógicos? ¿Cuánto pudimos trabajar desde la EP con una intencionalidad transformadora? Sabemos que no pudimos garantizar igualdad de oportunidades entre residentes y que los “encuentros pedagógicos” fueron muy diversos. A su vez, quedamos insatisfechos con el lugar que logramos darle a la EP, la calidad de la formación ofrecida, las posibles transformaciones logradas en esta que una residente llamó *residencia-desafío* y que nosotres, siguiendo el paralelismo con la enseñanza remota, hemos decidido llamar *residencia remota de emergencia* (hasta tanto po-

damos volver al formato inicial...). El encuentro, la empatía, el diálogo, la corporalidad son aspectos que entendemos fundamentales para nuestra práctica educativa, los cuales se vieron fuertemente disminuidos en el contexto de ERE. Por otro lado, resulta necesario en el marco de nuestra sistematización, siguiendo los lineamientos de Oscar Jara Holliday (2013), destacar las reflexiones y los aprendizajes que emergen a partir de este análisis. En primer lugar, y en vinculación con el párrafo anterior, ratificamos las dimensiones corporal y afectiva y el diálogo como elementos ineludibles de nuestra propuesta. En este sentido, la apertura generada en nuestro espacio dio lugar a que afloraran distintos sentires de les residentes. A su vez, el dispositivo de taller interno, que surgió como instrumento compensatorio para quienes no pudieron mantener contacto con estudiantes de nivel secundario, resultó sumamente potente en términos formativos (expresado por les mismos residentes), así como en la constitución de espacios reflexivos. La planificación, puesta en marcha y análisis de talleres es una estrategia que, a partir de esta experiencia, proponemos como práctica en las Prácticas Docentes I ya desde 2021.

También el uso de algunos recursos digitales como *software* para realizar videollamadas, documentos compartidos y formularios en línea, entre otros, fue incorporado a nuestras prácticas en presencialidad en tanto dinamizadores de nuestra propuesta educativa y la organización del trabajo interno como equipo docente. Para finalizar, nos interesa traer nuevamente las palabras de Orlando Nano Balbo (Colectivo de Educadorxs desde el Sur para La Tinta, 2020):

Lo pedagógico es un conflicto que se resuelve a futuro. La pedagogía está siendo permanentemente. Construyamos nuestro discurso pedagógico, que, apoyado en lo que fue, nos puede permitir hacer una propuesta a futuro. Freire habla de que lo educativo es lo inédito posible o viable, lo inédito imaginado. La pedagogía tiene que trabajar sobre ese posible, que no existe, pero puede y debe llegar a existir. Para ello, la lectura de Paulo Freire y otrxs teóricxs de la pedagogía crítica resulta indispensable. Sobre todo, para poder imaginar qué estarían diciendo ante este mundo que está siendo.

Referencias bibliográficas

- Colectivo de Educadorxs desde el Sur para La tinta. (2020, abril 20). “Nano” Balbo: “De esta pandemia, vamos a salir uberizados”. Recuperado de <https://www.ctaacordoba.org/nano-balbo-de-esta-pandemia-vamos-a-salir-uberizados/>
- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 231-242). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 149-162). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Nueva Tierra.
- Gendler, M. A., Méndez, A., Samaniego, F., y Amado, S. (2018). Uso, apropiación, cooptación y creación: Pensando nuevas herramientas para el abordaje de la apropiación social de tecnologías. En Lago-Martínez, S., Álvarez, A., Gendler, M., y Méndez, A. (eds.). *Acercas de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates* (pp. 49-60). Buenos Aires: Rada Tilly, Ediciones del Gato Gris.
- Grande, P. (2020). Primeras luchas docentes frente a la virtualización forzosa: La huelga en la Universidad de Luján. *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 5: 611-636.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jara Holliday, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Mengascini, A., Garelli, F., López, P., y Nardelli, M. (2021). Una experiencia de educación popular para la formación docente en la Universidad: Ciencias naturales, diálogos, interpelaciones y participación. *Polifonías*, 19: 219-246.
- Nardelli, M., Garelli, F., López, P., y Mengascini, A. (en evaluación). “Yo le decía que siempre me corría el arco.” Acompañamientos a residentes desde una perspectiva de educación popular. *Praxis Educativa*.
- Narodowski, M., y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En: Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos: ¿Sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*, 3: 45-59.

Contribución de autoría

Todes les autores contribuimos a la discusión, elaboración y escritura del presente artículo.