

Procesos de reforma para la formación docente a la salida de la pandemia de covid-19. La imposición de un nuevo paradigma en las relaciones laborales

Josefina Ramos Gonzales -*josefinaramosg@gmail.com*

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
Área de Investigación Escuela Normal Superior N° 7 (CABA)

Juan E. Sablich -*juan.sablich@bue.edu.ar*

Área de Investigación Escuela Normal Superior N° 7 (CABA), Instituto Superior de Formación
Docente y Técnica N° 18 (Lomas de Zamora)

Claudio D. Frescura-Tolozá -*claudio.frescura@gmail.com*

Área de Investigación Escuela Normal Superior N° 7 (CABA), Instituto Superior del Profesorado
"Dr. Joaquín V. González"

Recibido: 05-08-2022

Aprobado: 21-10-2022

Resumen: Este artículo aporta contribuciones para reflexionar sobre las transformaciones contemporáneas que están aconteciendo en el trabajo docente de las instituciones superiores de formación docente (ISFD) a la salida de la pandemia de covid-19. Para ello, se basa en los resultados de un estudio radicado en el Área de Investigación de la ENS N° 7 que abordó las "Transformaciones del oficio docente en las instituciones de formación docente en contexto de covid-19", desarrollado entre febrero y diciembre de 2021. En primer lugar, se presentan los hallazgos de la investigación, que permiten reflexionar sobre la problemática referida a partir del análisis de una base empírica heterogénea que permitió producir conocimiento situado desde las ISFD en cuestión. En segundo lugar, brinda un conjunto de interrogantes orientados a problematizar si este contexto ha profundizado y/o extendido un

ciclo de políticas que ya venía teniendo impacto en América Latina con orientación mercantilizante y privatista para la Educación Superior.

Palabras clave: contingencia sanitaria; Instituciones Superiores de Formación Docente; trabajo docente; reforma de Estatuto Docente; titularización.

Abstract: This article makes a contribution to the reflection on the contemporary transformations that are taking place in the teaching work of higher teacher training institutions (ISFD, according to its initials in Spanish) at the end of the covid-19 pandemic. For that purpose, it is based on the results of a study based in the Research Area of the ENS no. 7 that addressed the "Transformations of the teaching profession in teacher training institutions in the context of covid-19", carried out between February and December 2021. First, the research findings are presented, which allow us to reflect on the problem referred to from the analysis of a heterogeneous empirical base and allow the production of situated knowledge from the ISFD in question. Second, it offers a set of questions aimed at problematizing whether this context has deepened and/or extended a cycle of policies that had already been having an impact in Latin America with a commodifying and privatizing orientation for Higher Education.

Keywords: health contingency; Higher Teacher Education Institutions; teachers' labour; Teachers' Statute Reform; tenure process.

Introducción

El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas. O sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, generan empleo, que crean empleos... crear Marcos Galperin. O crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla, de entender que no saber lo que viene es un valor.
Esteban Bullrich, septiembre de 2016¹

La investigación² que sustenta este trabajo —radicada en el Área de Investigación de la Escuela Normal Superior N° 7 (ENS 7) "José María Torres", Ciudad Autónoma de Buenos

¹ Panel "La Construcción del Capital Humano para el Futuro" en el *Foro de Inversiones y Negocios*, Centro Cultural Kirchner, CABA, septiembre de 2016.

² Proyecto de Investigación "Transformaciones del oficio docente en las instituciones de formación docente en contexto de covid-19. Un estudio dialógico entre y desde las instituciones de Educación Superior del Área Metropolitana de Buenos Aires", (01/03/2021 al 30/11/2021), radicado en el Área de Investigación de la ENS N° 7 y designado como proyecto institucional (Expediente DI-2021-104-GCBA-DGENSYA). Equipo mixto de profesores (Josefina Ramos Gonzales, Juan Sablich y Claudio Frescura-Tolozza) y estudiantes (Sol Cernadas, Lucía Cufre y Sofía Romero).

Aires— ha producido contribuciones sobre las transformaciones del oficio docente que están aconteciendo al calor de la crisis sanitaria producida por el confinamiento de las sociedades a causa de la declarada pandemia de covid-19.

Es necesario e interesante partir de la evidencia de que, por su especificidad, cuando hablamos de transformaciones laborales en el trabajo docente no podemos aislarlas de sus correspondientes transformaciones educativas en los procesos formativos en los que desarrollamos tal trabajo, por lo que en este análisis abordaremos ambas dimensiones inevitablemente entrelazadas.

A partir de la objetivación de nuestra experiencia en la propia institución escolar de formación docente, analizamos las novedades y transformaciones que fueron aconteciendo. El cierre edilicio de las instituciones escolares y el traslado de la enseñanza a la modalidad remota han representado un cambio bastante radical en la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001). Entre dichas novedades, podemos destacar las siguientes: los entornos virtuales como principal espacio de mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje³; los hogares convertidos en espacios escolares de emergencia ante el cierre de los edificios; la yuxtaposición de la vida íntima de docentes y estudiantes con las tareas escolares; una subversión de la alternancia de la diada trabajo/tiempo libre y la expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) con impactos notables en las prácticas de lectura y escritura habituales. Una coyuntura donde predomina la ausencia de la experiencia institucional compartida, la simultaneidad de los cuerpos y de producción de conocimiento conjunto, en tanto características estructurantes de organización de los sistemas escolares desde su matriz de origen. De este modo, comenzó a precipitarse la tensión entre “subsistencia y transformación” del formato escolar moderno a escala mundial y, como parte de este proceso, comenzaron a problematizarse las transformaciones en los rasgos del trabajo docente a escala local.

Aun así, a partir de esta coyuntura, es necesario aclarar que el vínculo pedagógico hace tiempo está cuestionado y no está garantizado por las estructuras institucionales, sino que se apoya principalmente en el oficio docente (Alliaud y Antello 2009). Se construye en base a “gestos, pequeños detalles” en cómo enseñamos, en cómo presentamos al estudiantado esa

³ Si bien las plataformas educativas han constituido el principal *software* utilizado, los entornos virtuales comprenden un conjunto de aplicaciones no necesariamente educativas en su origen, pero que se han expandido en su uso escolar a los efectos de la mencionada mediación (aplicaciones de videollamadas, de mensajería instantánea o redes sociales).

porción de cultura que media nuestra relación con ellos (Alliaud 2020). Ahora bien, toda esta complejidad sostenida desde el trabajo colectivo y presencial se ha puesto doblemente en cuestión en este escenario de contingencia impuesto por la crisis sanitaria. Incluso podemos preguntarnos si en dicho contexto de no-presencialidad es posible vínculo pedagógico alguno o directamente interrogarnos si hay escuela sin presencialidad, tal como lo ha planteado Elsie Rockwell (INFoD 2020).

Particularmente, se ha focalizado en el subcircuito de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que transitan un doble proceso de exposición al cambio: por una parte, la encrucijada por la “Revolución Educativa”, que también supone trastocar características centrales de los niveles educativos obligatorios; por otra, la virtualización contemporánea que demanda nuevas tendencias en la organización de la enseñanza a partir de su propia implementación.

Esta coyuntura signada por las transformaciones en la Educación Superior a escala local y global nos convoca a indagar en un momento clave para conocer y sopesar los ritmos y las singularidades que finalmente pueda adquirir el oficio docente en el cotidiano de las ISFD del AMBA. Por ello, este artículo brinda una problematización sobre el trabajo docente a partir de dos aspectos: i) los testimonios de los agentes intervinientes en los campos educativo, cultural, científico y académico que refieren a las transformaciones del desempeño del trabajo docente; ii) el abanico de estrategias que construyen y despliegan los docentes para el desarrollo de su oficio en estos contextos particulares de aparente “tránsito” entre formatos escolares.

1. La construcción de la matriz teórica-metodológica

Los referentes conceptuales de esta investigación constituyen un andamiaje teórico-metodológico que orienta todo el proceso de análisis.

En primer lugar, resignificamos aquellos conceptos de los estudios sistematizados que puedan brindarnos herramientas significativas para el análisis de una investigación situada que releve las apropiaciones (Rockwell 2009) en diálogo con la puesta en acto de la política (entrevista a Stephen Ball en Avelar 2016).

En particular, en América Latina este subcircuito de la Educación Superior viene soportando embates desde tiempos de la Operación Cóndor. Es posible trazar una línea temporal entre los diseños del Banco Mundial desde la década de los '80 y los lineamientos

infringidos por *Great Teachers (Profesores excelentes*⁴, Bruns y Luque 2015), donde a las claras sobresale un persistente interés por refundar la formación docente de la región (Ramos Gonzales 2019).

Este proceso se inscribe en un ciclo de políticas (Ball 2011) o una genealogía reformadora que en Argentina tiene como puntapié al Proyecto Educativo Autoritario (PEA) y en otras latitudes se encuentra actualmente protagonizada por la emergencia de centros privados, *think tanks* (tanques de pensamiento, también conocidos como usinas de pensamiento), organismos internacionales y fundaciones benéficas que articulan con los ministerios de educación de los estados nacionales y tienen implicancias en la decisiones políticas y pedagógicas (Castellani 2019). Estas instituciones operan en red y usan una metáfora militar para autodenominarse “tanques de ideas”. En regla con las reformas que marcaron la década de los ‘90 del siglo pasado tal cual versaba el mentado consenso de Washington (Gentili 1998), presentan a la empresa como la solución genérica para los problemas de los ámbitos estatales en general y de las política educativa y social en particular.

O en palabras de Ball:

La empresa se desarrolla de múltiples maneras introduciendo nuevas formas de trabajo, nuevas formas de organización y nuevos tipos de relaciones sociales en la política social y educativa; estas nuevas formas van desde la privatización, la tercerización, las soluciones con perfil de “empresa social”, las microfinanzas y el *charity banking* hasta el hacer más “empresarial” a la organización del sector público y enseñar “educación empresarial” en escuelas, universidades y en regímenes para los denominados NINI (jóvenes que no estudian ni trabajan). (2011:25)

En efecto, desde tiempos del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN), el ámbito cultural y educativo —en consonancia con el político-económico— evidencia el viraje que la actualmente denominada Educación Superior (y, como parte constitutiva, la formación docente) experimenta. Un proceso que, de acuerdo con varios trabajos, consagrará la política educativa *de facto* como la antesala de las reformas de los años ‘90 (De Luca y Prieto 2014; Southwell y De Luca 2008).

Durante todo este ciclo de reformas, el trabajo docente intentó ser colonizado por discursos eficientistas (Davini 1998) y por una concepción fordista de la educación, centrada en una relación dicotómica entre teoría y práctica o entre prácticos y expertos. En otras

⁴ Para muestra basta un botón. A continuación enunciamos la organización capitular de este manual del Banco Mundial escrito por economistas, consultores y dos especialistas en educación: capítulo 1: *¿Cuán buenos son los profesores de América Latina?*, capítulo 2: *Dentro de las aulas de América Latina y el Caribe*, capítulo 3: *Reclutar mejores profesores*, capítulo 4: *Desarrollar profesores de excelencia*, capítulo 5: *Motivar a los profesores para que mejoren su desempeño*, capítulo 6: *Gestionar el aspecto político de la reforma docente*.

palabras, los ámbitos estatales promueven y valoran a “los círculos selectos de reflexión teórica” o “camarillas consagradas a la gestión educativa”⁵, mientras se demanda de quienes estaban en la práctica una experticia reducida a la práctica misma.

La presente investigación retoma estos desarrollos, por lo que considera que no es posible adosarle a la contingencia sanitaria (covid-19) el surgimiento de procesos educativos neoconservadores de más largo aliento. Sin embargo, instala un interrogante acerca de cómo este contexto pandémico ha profundizado y/o extendido un ciclo de políticas educativas que ya venía teniendo impacto en América Latina y haciendo estragos en otras latitudes del globo.

En segundo lugar, sostenemos que no se trata de pensar las “nuevas” prácticas escolares como simples cambios de contingencia, sino como parte de un posible trastocamiento de las prácticas culturales y educativas, donde resulta imprescindible una recreación crítica/activa de la organización de la enseñanza por parte de los sujetos implicados, examinando los alcances de esas transformaciones y sus repercusiones en el propio trabajo docente.

Entonces, se trata de indagar la cultura escolar, como conjunto de prácticas instituidas en el interior de las escuelas, que permiten la transmisión cultural, con un especial hincapié en las tensiones producto de las continuidades y las transformaciones que tienen lugar en este contexto (Viñao 2006; Vidal 2007).

Para dar curso a este proceso de investigación se asume una perspectiva interinstitucional, para lo cual propiciamos la dialogicidad entre realidades educativas correspondientes a dos jurisdicciones distintas y su respectiva contrastación, esto es, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires. El objetivo de promover dicho intercambio institucional consiste en comprender el cotidiano de nuestra institución escolar (ENS N° 7) de forma compleja, es decir, como parte de una constelación de instituciones de Educación Superior del AMBA que comparten el propósito de formar profesores/as en un contexto de reformas.

En esta dirección, el principal interés es que el problema de investigación también incumba el proceso formativo de los sujetos que participan (estudiantes y profesores). Se trata de producir, junto a un equipo mixto radicado en una ISFD, procesos que nos empoderen

⁵ La Universidad de la Ciudad de Buenos Aires propone un espacio de formación que permita impulsar mejoras sustantivas en la gestión y administración escolar, a partir de las concepciones más actuales sobre el cambio social, la calidad educativa, la mejora escolar y del uso de tecnologías digitales.

en la organización de grupos de trabajo, no solo para enseñar sino también para investigar en/desde la cotidianeidad escolar o, como sostiene Rosana Guber (2004), poder construir la “perspectiva del actor” (y la actora) en una tarea comprometida de estar ahí. Es decir, optamos por que el proceso de conformación y las dinámicas que sostienen y orientan al colectivo de sujetos que investiga también formen parte de los usualmente denominados “resultados” de la investigación.

En esta línea, nuestro objetivo general fue producir conocimiento sobre las transformaciones del trabajo docente a partir de la contingencia sanitaria del covid-19 en instituciones de formación docente que transitan reformas de la Educación Superior. Para ello partimos de la siguientes hipótesis o prenociones:

1. Consideramos que la reforma en transcurso de la formación docente⁶ es parte de un ciclo de políticas que tiene como puntapié el PEA en Argentina y a la Operación Cóndor en la América Latina.

2. Caracterizamos que la reforma contemporánea tiene como protagonistas a entidades filantrópicas, empresariales, benéficas que localmente ingresan al sistema educativo a partir de la denomina gestión social o comunitaria (Ley de Educación Nacional 26.206/2006, Capítulo 1, artículo 14) pero establecen redes de carácter global y a través de sus *think tanks* articulan, intervienen y colaboran con los ministerios de educación de estados nacionales localizados en otras partes del globo.

3. Advertimos que estas redes o entidades privadas (del heterogéneo abanico de lo no estatal) se interesan de igual modo por la producción de mensajes (perspectivas pedagógicas, capacidades socioemocionales, áreas de conocimiento, reformas curriculares) como por la promoción de las plataformas educativas en tanto las consideran un paso inexorable del proceso de virtualización educativa a escala transnacional.

Los apartados a continuación analizan un corpus empírico vasto y heterogéneo. Se realizaron cinco entrevistas en profundidad a través de la aplicación de videollamadas Google Meet, que fueron transcritas para su posterior análisis. Se consultó la documentación ministerial y escolar (normativa, resoluciones y disposiciones) que reglamentó la enseñanza remota de emergencia en el sector de interés. Se realizaron encuestas en ambas ISFD mediante formularios de Google Forms con 38 respuestas en la ENS N° 7 y 23 respuestas en

⁶ Ley N° 6053 (CABA) de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sancionada el 22/11/2018.

el ISFDyT N° 18. Se realizó un *focus group* con estudiantes de una de las instituciones, coordinado por las estudiantes pertenecientes al equipo: Sol Cernadas, Lucía Cufre y Sofía Romero. Finalmente se trabajó con entrevistas realizadas con otros fines que fueron analizadas a la luz de nuestros objetivos de investigación como la realizada a la ministra de educación porteña Soledad Acuña, por el diputado nacional Fernando Iglesias el 08 de noviembre de 2020.

2. Transformaciones del trabajo docente

En relación a las transformaciones de la tarea docente, advertimos que ante la falta de herramientas o conocimientos sobre el uso de las plataformas se recurrió a las aplicaciones de uso más cotidiano y conocidos para la comunidad educativa, fundamentalmente WhatsApp y correo electrónico. Si bien las escuelas producen una cultura escolar vinculada a las plataformas, la actual coyuntura demostró que no existe un correlato con la realidad de las familias y de la comunidad toda, que muchas veces no tenían los medios tecnológicos o la alfabetización tecnológica para implementarlas. La continuidad pedagógica que se proponía desde los ámbitos centrales gubernamentales no se correspondía con la realidad cultural de las familias ni con su cotidiano. Esto llevó a que muchos docentes compartieran sus números de teléfono, lo que generó una disponibilidad continua en sus labores y, en consecuencia, provocó un trastocamiento en la alternancia habitual establecida entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio. En esa línea, gran parte de las entrevistadas manifestaron estar constantemente pendientes del teléfono celular y de las aplicaciones de mensajería:

A pesar de limitar el WhatsApp (...) igual era como todo el tiempo consultas. (...) A lo mejor era la tarde y estaba yendo a hacer una compra y me llegaba un mensajito de '¿Cómo hago para esto?' o 'No pude ingresar a tal estudiante'. (...) Entonces bueno armé tutoriales; me llovían los mails todo el tiempo: "¿Me pasás tu teléfono, tu celular, para hacerte consultas por WhatsApp?". Fue... El primer cuatrimestre fue caótico ¿viste? A cualquier hora... (Entrevista a profesora facilitadora tecnológica de la ENS N° 7)

Tengo mucha comunicación con los estudiantes ya sea a través de correos o por mi celular. Trabajo mucho con el celular. Capaz que le doy mi teléfono a uno y ese uno se lo pasa a otro, y de pronto me encuentro con un montón de estudiantes que tengo en el celular y cuando tienen dudas enseguida me preguntan. Cuando tienen algún problema enseguida me preguntan (...). (Entrevista a profesora del ISFDyT N° 18)

En ese sentido, pudimos observar cierta naturalización de estas prácticas en el sentido de que, en un principio, esta disponibilidad constante fue surgiendo sin cuestionamiento. Hubo un accionar individual frente a la urgencia sin posibilidades de socialización entre

colegas, producto de una falta de distancia entre la práctica docente y la coyuntura, que impidió darle lugar a una problematización. Esta surgió, en algunos casos, a medida que transcurría y se instalaba la pandemia, debido principalmente a factores negativos que irrumpieron e interrumpieron forzosamente este ritmo, como problemas de salud generados por el estrés e intensificación laboral y/o intercambios del entorno más cercano de los trabajadores que manifestaban preocupaciones ante la sobrecarga laboral:

Entrevistadora: (...) En tu casa, ¿con tus seres queridos?

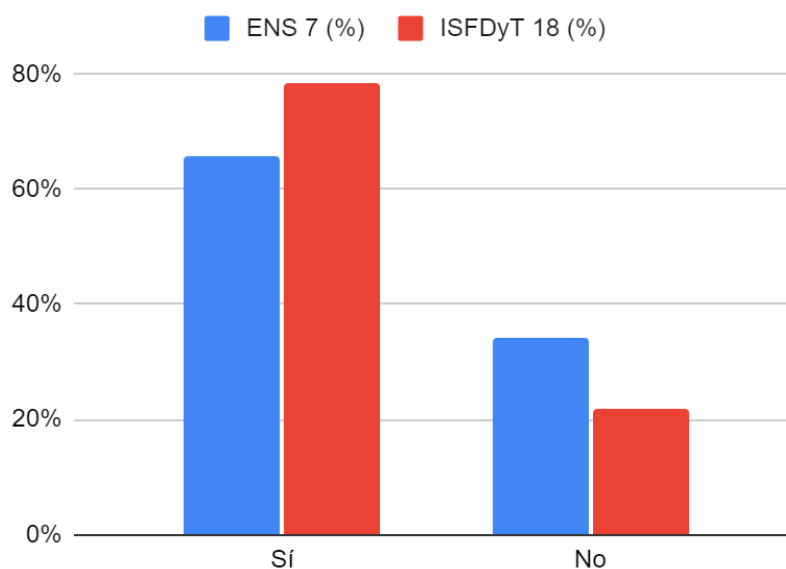
Regente: Y fue muy complejo y eso que yo no tengo niños chicos. El único de mis tres hijos que todavía sigue en casa con su novia, varias veces me dijo: “Ma, nosotros no tenemos por qué verte así”. Este año (...) estoy más relajada y empecé a cuidarme... y el año pasado yo no me cuidé.

Entrevistadora: ¿A qué te referís con que no te cuidaste?

Regente: Y, el año pasado yo no tenía horario (...) Obviamente cosas que trabajé en mi terapia y con la gente que me quiere que me dijo: “Pará” (...) Eran momentos muy difíciles y complejos, y el trabajo era mucho. Este año lo encaré de otra manera, insisto: con otras condiciones institucionales, y también con otras renunciadas. (Entrevista a Regente de la ENS N° 7)

En el siguiente gráfico de elaboración propia es posible observar el hecho de que los trabajadores sostuvieron sus tareas aun teniendo problemas de salud física y mental:

Gráfico N°1: Resultados de la pregunta “¿Trabajaste incluso teniendo un problema de salud?”



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada en ENS N° 7 e ISFDyT N° 18

Asimismo, la tarea docente se vio en gran medida modificada por la necesidad de aprender a utilizar nuevas plataformas. Tal como se mencionó, las primeras vías de comunicación fueron surgiendo a partir de la aplicación WhatsApp y el correo electrónico; sin

embargo, la urgencia por encontrar nuevos modos de dar clases hizo que muchos docentes se vieran en la obligación de crear aulas virtuales en Google Classroom y en el Campus Virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y carpetas compartidas de Google Drive, herramientas poco conocidas hasta ese momento. La autoformación y las estrategias formativas en relación a su uso no fueron inmediatas. Tal como manifestaron las encargadas del área de las TIC, fueron muchos los docentes que, sin conocer el funcionamiento de la plataforma, tuvieron que crear sus aulas virtuales y “adaptar” parte o la totalidad de sus clases al formato digital. A su vez, se incorporó el uso de las plataformas de videollamadas Google Meet, Zoom y otras, porque era “lo más parecido a la presencialidad”, tal como lo expresó la coordinadora del Campo de Formación en la Práctica Profesional (CFPP) del Profesorado de Educación Inicial (PEI) de la ENS N° 7. En ese sentido, pudimos observar en todos casos analizados la preponderancia de procesos de autoformación digital a partir del uso y la producción de tutoriales:

Después, además de los videos y del apoyo a través de mensajes de Whatsapp, les hacía videitos con WhatsApp y se los mandaba por WhatsApp para que vean cómo se hacía algo puntual que me preguntaban. Después cuando terminó el primer cuatrimestre armamos encuentros sincrónicos para explicarles a los que todavía seguían teniendo dudas. Entonces, bueno, hubo dos encuentros sincrónicos a la mañana y dos a la noche, antes de empezar el segundo cuatrimestre (...) Y eso permitió, me parece, que eso más la experiencia de uso del primero, el segundo cuatrimestre fuese mucho más tranquilo en cuanto a consultas. (Entrevista a profesora facilitadora tecnológica de la ENS N° 7)

En esta línea, esto llevó al consumo y la producción de material didáctico en relación a cómo utilizar diversas plataformas, tales como cursos y videos autogestivos que explicaban cómo utilizar el aula virtual. Es así como aparece la idea de retribución simbólica de dicho rol de facilitadora tecnológica, especialmente en el caso de la profesora de TIC en la provincia de Buenos Aires, donde ese rol no existía formalmente y fue asumido de manera informal por esta docente del Instituto: “siempre te toman como la profesora de compu, ahora soy la *rockstar*”. O dicho por otra entrevistada:

(...) a pesar de que el año pasado fue un año agotador, recibí tanto agradecimiento y tanto cariño de parte de todos mis compañeros que es como que no se sintió tan pesado. Porque bueno, me di cuenta que sirvió la colaboración o sirvió todo lo que yo hice, y bueno, creo que es lo mejor el reconocimiento o el agradecimiento. (Entrevista a profesora facilitadora tecnológica de la ENS N° 7)

Esto también generó i) una sobrecarga de tareas a nivel institucional y docente, por lo que se dejó en evidencia cierta ausencia de políticas públicas que fortalecieran las

instituciones, ii) límites en las experiencias para la continuidad pedagógica y iii) la producción de roles y funciones “nuevos” a nivel institucional en las cuales reposaba el alcance y la eficacia de la legislación ministerial sugerida.

Respecto de ello muchas de las entrevistadas mencionaron que las normativas llegaban a destiempo en ambas instituciones, pretendiendo regular situaciones que ya habían ocurrido, se habían resuelto y por su carácter inédito tal vez no se iban a volver a repetir:

Primero nos organizamos (intra-institucionalmente) y después llegábamos y decíamos: “Por lo menos vamos en línea con lo que la (Dirección de) Educación Superior pretende de nosotros”. (Entrevista a Regente del ISFDyT N° 18)
(...) para mí por sobre todas las cosas [de parte del Ministerio de Educación de CABA] había mucha... no sé si llamarlo ignorancia, pero sí, como un saber muy acotado respecto de qué es cada cosa, qué son las prácticas. (...) me parece que había un desconocimiento tan grande (...) porque de hecho también después lo que se terminó pidiendo fue que los profesorados armen su propio plan. No hubo una bajada. (Entrevista a Coordinadora del CFPP de PEI, ENS N° 7)

Esta dinámica paliativa requirió de autonomía institucional para definir los cursos de acción en la contingencia (en el marco de la autonomía de los ISFD en CABA, y de la ausencia de normativas en provincia de Buenos Aires), si bien ofrecía interesantes márgenes para el debate y definiciones por parte de las propias comunidades educativas, al mismo tiempo planteó el riesgo de la transferencia de la responsabilidad estatal, por lo que recayó en cada institución particular la resolución de problemáticas político-educativas y sociales complejas. Cuando esto último ocurría, la disparidad de recursos con los que contaba cada comunidad provocaría la fragmentación y la desigualdad en las posibilidades de respuesta institucional. Tratándose de la educación superior, se pusieron en juego restricciones a su acceso y un desamparo por parte de los ministerios jurisdiccionales en cuestión, como puede desprenderse del testimonio a continuación:

(...) no sólo me hacían preguntas del Normal 7, me hacían preguntas del campus de otros Normales. Porque creo, por lo que escucho, que no hay mucha gente colaborando en los otros Normales para el uso del campus. (Entrevista a profesora facilitadora tecnológica de la ENS N° 7)

Además, les entrevistadas manifestaron que era su responsabilidad presentar las clases en formatos que les quedaran “cómodos” a los estudiantes, poder adaptarse a sus necesidades respondiendo a sus problemas e incluso reponer contenidos que otros docentes no habían abordado en materias previas cursadas durante la pandemia. En suma, toda una

experiencia de *soft skills* (habilidades blandas)⁷ a escala del sistema educativo local y en sintonía con otros sistemas educativos del mundo.

En este sentido, en las expresiones de los estudiantes en el *focus group* aparece reiteradamente la "adaptación" y "acomodación" de los profesores (y de demás actores en general) a la dinámica de la pandemia como valor positivo. De este modo, en la identidad docente del profesorado, se acuñó la flexibilidad como rasgo imprescindible para el desarrollo de su tarea o para la subsistencia de la enseñanza. Tal como el análisis advirtió en el dispositivo propuesto, los estudiantes hablaron positivamente en reiteradas ocasiones de "les profes que se adaptaron", que dieron clases a través de Google Meet o Zoom y que también pudieron modificar los programas de sus materias según la realidad que los atravesaba.

Hubo mucha predisposición al momento de aprender estas nuevas herramientas, que no fue nada sencillo. (...) hay gente que se adapta, que está dispuesta a aprender un poco de todo, y creo que es valorable. (Estudiante 1 en *focus group*)

Ya en el segundo (cuatrimestre) yo encuentro (...) profesores más plantados en esta idea de "Bueno, evidentemente esto va para largo, vamos a acomodarnos un poco más y habilitar más recursos". (...) entonces teníamos siempre una herramienta de solución. (Estudiante 4 en *focus group*)

Sin embargo, entendemos que este valor positivo otorgado a dichas prácticas debería ser problematizado en tanto las mismas evidencian dos caras de un mismo proceso inevitablemente contradictorio: el compromiso y responsabilidad con la tarea de enseñanza, al mismo tiempo que la flexibilización (Sennett 2000) e intensificación del trabajo docente.

De la misma manera, aparece la idea de "les profes que no se adaptaron", porque, entre otras cosas, no recurrían a las herramientas rápidamente masificadas (como las de videollamadas de Google Meet o Zoom), o daban por sentado que era una situación pasajera manteniendo el currículum sin modificaciones, lo que se traducía en una sobreexigencia para los estudiantes:

Hubo una profesora que le dedica mucho tiempo y es muy prolija en sus clases virtuales, pero también se zarpa ¿no? Porque pretende que estemos... ella dice: "ustedes tienen cuatro horas por semana". Y no es así (...) Y te juro que es excelente el trabajo que hace, se re dedica, nada que ver con la vagancia ni nada, al contrario; pero también no se termina de adaptar a lo que es esto. (*Focus group*)

Por último, las entrevistas y encuestas nos permitieron dar cuenta de la superposición

⁷ Una tendencia que reemplaza contenidos por capacidades y promueve el autocontrol de las emociones desde la más temprana edad. Un conjunto de prescripciones y normativas organizadoras de la experiencia educativa que podrían consolidarse aún más si se aprobara el reciente proyecto de ley para instituir la educación emocional a escala del territorio argentino.

de tareas en los espacios cotidianos. De un día al otro, los docentes se encontraron dictando y cursando clases en los mismos espacios habitacionales en los que realizaban tareas domésticas y pasaban su tiempo libre. La disponibilidad constante a la que nos referimos en un principio y el dictado de clases desde los hogares generó una desacralización del espacio-tiempo de la clase, por lo que se desvirtuaría de esta manera el límite entre la vida profesional y la vida privada. Cabe señalar aquí que a la superposición referida se le sumó —para quienes tuvieron menores a su cargo— la realización de tareas de acompañamiento pedagógico con el propósito de sostener su regularidad como alumnos virtuales.

Al mismo tiempo, esta superposición de espacios públicos/privados abonó la ya mencionada transferencia de responsabilidades del Estado, en este caso a cada trabajador/a —y a cada estudiante— que ha debido auto-generar y sostener sus propias condiciones laborales —y de estudio— disponiendo de recursos personales (dispositivos electrónicos, conexión a internet, mobiliario, etc.). A pesar de reclamos sindicales en este sentido para la provisión estatal de computadoras a docentes, solo se llegaron a implementar limitados planes de facilidades para su compra.

3. Límites de la virtualidad para el trabajo y la formación

Algunos de los diferentes actores entrevistados plantearon recursos positivos y ventajas de la modalidad virtual de formación: incorporación del uso de aulas virtuales como soporte, el ahorro de tiempo y recursos para el traslado a las instituciones, etc. También resaltaron varios límites fundamentales en comparación con la educación presencial habitual. Estos límites se vinculan a (1) el carácter de emergencia de esta virtualización particular y (2) los aspectos centrales (irreemplazables) de la presencialidad más allá del contexto de contingencia.

En primer lugar, el estudio evidenció un límite político-material más inmediato: el déficit en la provisión estatal de dispositivos y de conectividad para garantizar el acceso masivo y genuino, tanto de docentes como de estudiantes, a la educación remota. A esto se le sumó la falta de políticas de sostenimiento y fortalecimiento de roles institucionales (como el de *facilitador/a tecnológico/a* en CABA y el de *encargado/a de medios audiovisuales y TIC* en provincia de Buenos Aires) y de otros recursos, presupuestos y financiamientos imprescindibles para la masificación efectiva y de calidad para la enseñanza virtual en las ISFD analizadas, tal como se pone en evidencia en la entrevista a una autoridad del ISFDyT N° 18:

Entrevistadora: (...) desde instancias más estatales, centrales, del Ministerio o de la Dirección del área, ¿les plantearon algún tipo de subvención para construir un rol de este tipo, de facilitador tecnológico o algo así?

Regente: Nunca, nunca, o sea, de lo tecnológico no.

(Entrevista a Regente del ISFDyT N° 18)

En este sentido, los testimonios evidenciaron estas dificultades al plantear el desafío inicial de los ISFD para adaptarse a las condiciones de conectividad de los estudiantes y a los aprendizajes previos de los profesores:

Nos encontramos con muchos estudiantes que viven en lugares alejados donde no hay wifi, (...) que no tienen señal, no tienen recepción, entonces se les hacía complicado el trabajo en un Zoom o en un Meet. (...) entonces, buscar otras alternativas que no sea solamente evaluar porque está con la computadora al mismo tiempo de la clase, teníamos que empezar a cambiar la cabeza nuestra como docentes.

(...) Hemos recibido computadoras hasta el 2017, (...) entonces muchos estudiantes no tenían esa herramienta. Las pocas que teníamos (...) se las ofrecimos a los estudiantes que estaban en situación de terminalidad de la carrera. La verdad que queda feo decir a algunos "sí" y a otros "no", porque si le damos a unos, es injusto para algunos. Pero (...) a ese estudiante le dábamos la oportunidad de tener la computadora para que pueda acceder a la terminalidad de la carrera. Eso fue un criterio, por ejemplo. (Entrevista a Regente del ISFDyT N° 18)

Por supuesto que los estudiantes son los primeros que traen esa necesidad. (...) Lo primero que hice, hablando además con otros Normales, fue pedirle al Rectorado que las *netbooks* que tenemos, que no son muchas porque como ya saben se cortaron todos los planes, pedir que pudiéramos prestarlas. Se negó ese permiso. Entonces empecé por supuesto con el sindicato y otros Normales. En otros Normales los Rectorados asumieron la responsabilidad de prestarlas, a comodato con lo que fuera. Acá no (...). Entonces lo que sí hicimos fue empezar a ver a quiénes nos sobraba una compu, quien tenía la de [Plan] Sarmiento y no usaba, hubo jubiladas que donaron sus computadoras, alguna coordinadora también. Hubo quien arreglara y pusiera a punto las computadoras gratis. Y Cooperadora también (...) estuvieron siempre a disposición (Entrevista a Regente de la ENS N° 7)

En segundo lugar, los testimonios dieron cuenta de un problema curricular importante producto de la implementación de la educación remota de emergencia: el recorte en los contenidos enseñados y aprendidos o, en otros términos, la reducción/limitación significativa de las experiencias formativas ofrecidas a los estudiantes. Esto estuvo enmarcado en lineamientos de "priorización" de contenidos que los mismos Ministerios de Educación normaron para todos los niveles del sistema educativo. Así lo expresaba y fundamentaba la ministra de CABA:

Rápidamente lo que definimos fue definir cuáles iban a ser los contenidos prioritarios. O sea, *sabíamos que no íbamos a poder enseñar todo de esta manera, entonces teníamos bueno...* ¿Por qué contenidos tenemos que empezar y qué es lo que no se puede dejar de enseñar en este proceso? (...) el efecto sobre la parte emocional, sobre el sujeto social de cada uno de los chicos, fue lo que más nos motivó a insistir tanto con la vuelta a la presencialidad. No me canso de repetirlo: *a mí no me preocupa tanto lo que no pudieron aprender en términos de contenidos curriculares, sino lo que dejaron de desarrollar por el*

aislamiento. (Entrevista de Fernando Iglesias a Soledad Acuña. 08/11/2020. Los resaltados son nuestros.)

Contrastando con la despreocupación de la ministra, testimonios docentes recabados plantearon con más inquietud el problema de la “postergación” de contenidos:

Obviamente hubo que reorganizar los talleres y fueron quedando contenidos, digamos, como postergados. (...) hay algo de los contenidos que se fue como diluyendo, no sé cómo llamarlo. Algunos más adrede, más pensados. Y otros como con poca posibilidad de corroborar cuánto aprendizaje, cuánta apropiación hubo. (Entrevista a Coordinadora del CFPP de PEI, ENS N° 7)

Sin embargo, también aparecieron experiencias opuestas, en cuanto a que la virtualidad ha permitido, por lo menos en algunos casos, avanzar sobre más contenidos que lo habitual:

(...) con esta metodología (virtual) no había cortes de agua, no había cortes de luz, no había pájaros (en las aulas). Entonces todas esas clases que en la presencialidad no las hubiésemos dado, en la virtualidad las dimos. (...) Di el programa completo el año pasado de Cultura y Comunicación, que no suelo dar. (Entrevista a profesora del ISFDyT N° 18)

Aquí resulta interesante pensar que la virtualidad aparece como pseudosolución al déficit de infraestructura que nuestras escuelas padecen históricamente. Decimos *pseudosolución* en tanto atajo probablemente atractivo para la política pública, porque esta no se plantea desde la resolución del problema de base, sino que se alcanza desplazando peligrosamente el espacio físico institucional (que debería ser sostenido por el Estado) al ámbito privado de docentes y estudiantes (que es sostenido con recursos personales). Una nueva expresión de la ya advertida y preocupante transferencia de la responsabilidad por el sostenimiento de la educación pública desde el Estado hacia las instituciones e individuos.

Ahora bien, al avanzar en otras razones sobre por qué la modalidad virtual permitió enseñar esta mayor cantidad de contenidos, se vislumbran algunos aspectos de lo que hemos analizado antes como flexibilización e intensificación del trabajo docente en este contexto:

En tercero, que es la materia de TICs, (...) tengo un curso los viernes, que nos han tocado un montón de feriados (...). Entonces les digo: “El viernes que viene, que tenemos clase, es feriado, ¿qué hacemos? Yo hago lo que ustedes me digan”; y me dicen: “No, no, subí la clase así vamos viendo...” (...) No sé si es lo correcto tampoco. Pero es real que la virtualidad, al flexibilizar todo tanto, permitió otras cosas. (Entrevista a profesora del ISFDyT N° 18)

Por otro lado, y coincidiendo con los primeros planteos docentes, desde los testimonios estudiantiles se registra cierta preocupación por la calidad educativa en este

período 2020-2021 a partir de corroborarse una reducción de los contenidos trabajados en contexto de virtualización de emergencia:

(...) a mí se me hace más fácil cursar (virtualmente), es más sencillo, es menos demandante que cursar de manera presencial. La concentración es otra, el contenido es otro, las clases son distintas. Claramente es una dinámica de clase en la que se pierden un montón de cosas, pero sí sirve mucho para meter muchas materias. (Estudiante 1 en *focus group* de estudiantes de la ENS N° 7)

Si bien, inicialmente, se enunció el problema sin una carga negativa, luego el mismo estudiante expresó cierta preocupación al respecto, en términos de una diferenciación entre “aprobar” y “aprender”, reforzada por sus compañeros:

(...) aprobar no es aprender, claramente. Hay materias que aprobé y no aprendí muchas cosas que digamos. (Estudiante 1 en *focus group* de estudiantes de la ENS N° 7)

El cuatrimestre pasado me fui de una materia, que para mí es clave, pensando “no aprendí nada”. Nada, bajo ningún punto de vista. Llegué al final, me saqué un nueve en el final diciendo nada. (...) Y me pasó lo mismo este cuatrimestre puntual con Lengua, que cierro el cuatrimestre aprobando con diez en la cursada, con diez el final, y lo único que aprendí fue quién es Isol. (Estudiante 4 en *focus group* de estudiantes de la ENS N° 7)

En tercer lugar, docentes y estudiantes coinciden en que hay “algo” de la enseñanza presencial, expresado de manera difusa, que no logra replicarse virtualmente.

Para mí hay algo de la construcción en el aula que no lo tiene la virtualidad, por más bien dada que esté la materia y por más buena voluntad que le pongamos. Hay un “che boludo, pasame la goma” que no existe. (Estudiante en *focus group*)

Los estudiantes encontraron, más específicamente, el contenido enseñado (como ya analizamos más arriba), el sentido de pertenencia a la institución y la posibilidad del debate en clase, entre otros aspectos, limitados o afectados por la virtualización de la formación en contexto de contingencia sanitaria. En suma, advirtieron sobre los impactos que podría tener la ausencia de experiencia escolar institucional en la formación de los futuros docentes:

Comparando, es más sencillo para mí transcurrir el profesorado (virtualmente). Pero en contenidos, en lo que se construye, además no sólo del contenido sino el estar con tus compañeros, tus compañeras, los profesores, las profesoras... es otra experiencia, y se construye el aprendizaje de otra manera. (Estudiante en *focus group*)

Estudiante 1: Pero me parece que hay un sentido de pertenencia que hace que por ahí esto se pueda haber superado un poco más rápido que tal vez en otra institución.

Estudiante 2: (...) esto de sentir la pertenencia al Normal. Y dije “loco, como se siente, en eso sí, la virtualidad”. En la presencialidad me parece re fuerte cruzarte en el pasillo con el compa y que te cuente algo, ver los carteles, escuchar las asambleas en el recreo... no sé, como que hay un montón de cosas que te van haciéndote sentir parte del Normal. (*Focus group*)

Sí es medio forzado el debate virtual... a mí me pasó en varias materias que no, no funciona. (Estudiantes en *focus group*)

Los docentes, por su parte, explicaron estas limitaciones ligadas a la escasez o, directamente, la ausencia de lo corporal y lo gestual en una modalidad remota en el que, frente a la contingencia sanitaria, se buscó construir el vínculo pedagógico. Un fenómeno especialmente notorio en el Campo de las Prácticas Profesionales destinado a los niveles obligatorios (bebés, niñas y jóvenes) de los sistemas educativos, aunque no solo circunscripto a él:

(...) unas prácticas (en la virtualidad) que son medio... como por ejemplo no estar, o sea, estar pero no estar. Estar en el Meet pero sin que te vea. Eso es... la verdad que yo en Taller no lo puedo concebir. Lo diría así: no lo puedo concebir. Porque realmente hay algo de... para mí en el ser docente, la mejor herramienta que tenemos como docentes es la persona que somos. Y la comunicación más la persona que somos, las estrategias de comunicación que desarrollamos. Entonces no ver al otro, no saber si está, si no está, si le interesa, el gesto de la cara, estar concentrado. (...) si estás ahí o no, si hay interpenetración de la mirada, si hay atención... no tener ese *rapport*, esa devolución, para mí es gravísimo. (...) la cara, los gestos, el estar, lo corporal... Ustedes piensen que en Inicial lo corporal es fundamental; las rigideces o no, al contrario, el poder comunicar con el cuerpo; la expresividad. Son todos datos, para nosotras, fundamentales. (Entrevista a Coordinadora de CFPP-PEI, ENS7)

Ese “algo” que se pierde en el pasaje a lo virtual se plantea no como cuestión accesorio, sino que constituye parte del mismo “ser docente”. Podríamos decir que se trata de lo que Meirieu llama *secretos de fabricación*, concepto retomado por Alliaud y Antelo (2009) pensando la enseñanza como *oficio*:

Los “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de “vibración particular” de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. (Alliaud y Antelo 2009:91)

Un oficio que se aprende no exclusivamente de lecturas e intervenciones en la institución escolar sino también en la estadía prolongada (cursando y practicando) en instituciones educativas con sujetos escolares que resultan co-formadores en salas y aulas donde transmiten estos “secretos” del oficio docente compartiendo la tarea misma.

Por último, surge otro significativo problema curricular, de larga data en la formación docente y en que recién en los primeros años del siglo XXI había encontrado una respuesta⁸. Está especialmente ligado a los espacios de los Campos de la Práctica Docente: el trastocamiento del enfoque epistemológico-pedagógico de la relación teoría-práctica. Una coordinadora de dicho Campo de la ENS N° 7 lo explica con claridad:

Una cosa que nos fue pasando es desvirtuar el sentido de los talleres. Quedó tan anclado en el encuentro, en el Meet, y entonces en planificar para un grupo “tipo” (hace comillas con las manos) (...) Sin la realidad, sin lo situacional y lo contextual que tiene la práctica; el discutir contenidos teóricos; el encontrarnos solo en ese espacio y no ir a un espacio a que esa práctica se despliegue. (...) Y entonces ahí se empezó a armar (...) como currículum oculto, no tan conscientemente, que la teoría es una cosa y la práctica es otra. (...) Primero que desvirtuó la idea de qué es un taller, por ahí se encontraban en el segundo cuatrimestre diciendo “yo ya hice la teoría, me falta la práctica”. Nosotras cerrábamos los talleres y poníamos “con práctica pendiente”, era una forma de decir que nos faltaban las prácticas en los jardines. Pero hay algo que fue colaborando como en una representación. (...) fue como (...) volver a un paradigma anterior, cuando yo me recibí, que cursábamos todo y después teníamos práctica y residencia; cuando este Diseño Curricular de nuestro profesorado está pensado para que los talleres de la práctica conjuntamente con todos los otros campos vayan al mismo tiempo, o sea, son colaborativos para la formación. (Entrevista a Coordinadora del CFPP de PEI, ENS N° 7)

Si bien, como dijimos, esta transformación reaccionaria del enfoque de enseñanza afecta primeramente al Campo de las Prácticas, en tanto este es planteado en los planes de estudio de ambas jurisdicciones como eje vertebrador de toda la carrera de formación docente⁹, inevitablemente impacta en el conjunto de la experiencia formativa de los futuros docentes y representa un significativo retroceso en concepciones didáctico-pedagógicas que considerábamos ya superadas:

⁸ La relación teórica-práctica reflejada en la organización de la enseñanza en Campos (generales, específicos y de las prácticas profesionales) comienza a entrar en vigencia de forma reglamentada en la jurisdicción de CABA a partir de 2001 (Planes de estudio para la formación de docentes de Niveles Inicial y Primario N. 270 y 271, respectivamente).

⁹ Resolución N° 6626/MEGC 2009 (Plan de estudio PEI CABA); Resolución N° 6635/2009 (Plan de estudio PEI CABA); Resolución N° 4154/07 (Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario, provincia de Buenos Aires).

(...) hay muchas estudiantes que cursaron todas las materias de los otros dos campos, y se quedaron sin las prácticas... La verdad que ese es un problema. Porque vuelvo a la idea original: el profesorado no está pensado de esa manera. (...) encontrarse de repente con una chica de Taller 3 que nunca tuvo vínculo con los chicos, que ya hizo todas las materias, y que de repente se encuentra practicando por primera vez, es un problemón. (...) Les falta esa interacción, ese ir de a poco (...) que te permite ir ajustando la comprensión. Los conceptos en educación... tenemos un problema gravísimo que es que como todo el mundo habla de todo, son como de sentido común. Pero los conceptos en su profundidad son complejos. Entonces el ir gradualmente hace que cada vez, espiraladamente, puedan dar una vuelta más profunda. (...) Entonces ahora estamos como medio rengos, no sé, es un problema. (Entrevista a Coordinadora del CFPP de PEI, ENS N° 7)

Tal como sugiere este último testimonio, y como ya vimos que les propias estudiantes analizan en la diferenciación “aprobar vs. aprender”, una de las principales consecuencias de todas estas limitaciones de la enseñanza virtual, parece ser su impacto negativo en muchos aprendizajes de les estudiantes, futuros docentes:

(...) hoy, de alguna manera, en el cuarto cuatrimestre pandémico, lo vemos. Hay dificultades en la planificación, en la apropiación conceptual. (...) Entonces se llega a los Talleres con algunas ausencias importantes, cuando en los Talleres vos llegás y ya te tenés que poner a planificar, ya tenés que tener una batería de propuestas. O sea, no es el Taller el lugar donde tenés tiempo para empezar a entender de qué se trata la planificación. (Entrevista a Coordinadora del CFPP de PEI, ENS N° 7)

4. A modo de reflexiones finales. Aportes para comprender las transformaciones de las ISFD a la luz de las reconfiguraciones de los neoconservadurismos en la salida de la pandemia

Nuestro equipo decidió tomar esta crisis como una oportunidad, y empezamos a mirar en cada una de las áreas del Ministerio cómo podíamos hacer para aprovechar las ventajas enormes que se abrían con todo este proceso. Y en ese sentido empezamos a encontrar tanto en lo que eran procesos internos, procesos que teníamos con los sindicatos, que teníamos la oportunidad de acelerarlo porque bueno, la pandemia (...). Con lo cual algo que veníamos preparando pero que sabíamos que nos iba a llevar meses o años de discusión con el sindicato, de un día para el otro tuvieron que aceptarlo y pudimos hacerlo. (...) Luego, con los docentes lo que nos pasó es que ellos mismos empezaron a pedir que les siguiéramos dando herramientas de capacitación (...). Ahora nos empezaron a pedir ellos mucha capacitación; virtualizamos el 100% de la capacitación e hicimos una serie de cursos autoasistidos, que nos sorprendió la cantidad de docentes que los tomaron.

Soledad Acuña, noviembre 2020¹⁰

Al terminar este recorrido nos preguntamos de qué manera las contribuciones avanzadas con esta investigación nos ayudan a comprender el contexto contemporáneo de alza de los neoconservadurismos a escala local y global en el campo educativo a la salida de un período tan particular de contingencia sanitaria como el que acabamos de ¿concluir? como humanidad.

¹⁰ Entrevista virtual de Fernando Iglesias a la ministra de educación porteña, en “Un café con Iglesias”, noviembre de 2020.

Aquí recuperamos el interrogante que convocó la escritura de este trabajo procurando responder desde el análisis de nuestro corpus empírico, esto es, ¿qué nos dejó la pandemia?, en particular para la formación docente en las ISFD. Ejercicio que nos incitó a dilucidar tendencias o rasgos que podrían asentarse o colonizar las características de una “nueva” formación docente inicial en contextos de una “Revolución educativa” que no solo no se ha detenido por la contingencia sanitaria sino que, incluso, se habría acelerado.

El estudio realizado nos permite afirmar la pérdida o trastocamientos de rasgos centrales del formato escolar moderno tales como el espacio y el tiempo escolar. Este proceso evidencia transformaciones drásticas respecto de la pérdida del trabajo presencial colectivo, aunque de acuerdo a los testimonios estuvo siempre signado por resistencias y malestares como respuesta a las prescripciones ministeriales que caracterizamos como paliativas o espontáneas, aunque siempre estuvieron orientadas a intensificar los procesos de reforma centrados en la mercantilización y formas de privatización, previas a la pandemia de covid-19.

Este proceso, además, se ha empalmado o articulado perfectamente con las reformas preexistentes en los niveles educativos obligatorios para los que formamos docentes (inicial, primario, medio). Existe bastante sintonía entre los procesos de autoformación que el claustro docente estuvo obligado a asumir de manera solitaria para el desempeño de su trabajo y aquellos rasgos que las reformas en los otros niveles requerían para las juventudes y las infancias.

En esta dirección, la triangulación de los referentes empíricos (cuantitativos y cualitativos) mostró las consecuencias en la integridad física y psíquica que representó la adecuación acelerada de nuestros perfiles docentes a la coyuntura con el objeto de desplegar prácticas de enseñanza virtuales como la opción monolítica para sostener las trayectorias de los estudiantes. En todas las entrevistas, los informantes manifestaron haber dedicado mucho más tiempo, recursos e incluso la salud a fin de sostener la continuidad pedagógica. Asimismo, se advierte una representación del propio trabajo en los docentes donde se ponen en tensión un compromiso para sostener la continuidad pedagógica y un sentido común de la docencia como *vocación* en detrimento del rol de trabajador/a. Esta matriz “vocacional” histórica del trabajo docente colaboró en una aceptación de la flexibilización de las propias tareas y precarización de las condiciones laborales producto de las dislocaciones espacio-temporales impuestas.

En suma, la gestión de la pandemia trastocó los rasgos medulares del trabajo docente, ubicándonos a los profesores como protagonistas y creadores de esas innovaciones *necesarias* para garantizar la continuidad de los estudiantes en ausencia absoluta de la materialidad de las instituciones.

Este escenario de retroceso o fluctuante cobertura estatal de los profesores que nos desempeñamos en la formación docente inicial se articula a las polémicas pospandémicas sobre la virtualización (y digitalización) de la organización de la enseñanza y el trabajo docente. Un conjunto de autores considera a la digitalización como un proceso irremediable, necesario y extensivo a todo el sistema escolar y otros focalizan en la premura de intensificar estos procesos en la Educación Superior, refiriéndose explícitamente a la apropiación de competencias digitales por parte del profesorado (Lévano-Francia, Sanchez, Guillén-Aparicio, Tello-Cabello, Herrera-Paico, y Collantes-Inga 2019).

El análisis cualitativo arroja las peripecias que docentes y estudiantes transitaron para proveerse de conectividad y posesión de dispositivos para el desarrollo de sus funciones docentes o para sostener la regularidad de las asignaturas. En consecuencia, el acceso a las herramientas tecnológicas y cierta alfabetización digital básica resultaron condicionantes de la accesibilidad y la democratización de la Educación Superior.

Ahora bien, el uso de redes sociales también podría interpretarse como resistencias o apropiaciones de las prescripciones ministeriales o sugerencias enfáticas de encuadrar la experiencia educativa en plataformas digitales. Observamos un conjunto de intercambios que no estuvieron estandarizados/controlados/cuantificados y escaparon a las prescripciones de tal o cual portal virtual. Un fenómeno que podría responder a la adecuación de la "escuela virtual" a las culturas populares (que incluyen las culturas digitales), ya que para muchos profesores y estudiantes resultó más amigable transitar la traducción de los contenidos escolares a formatos digitales desde las redes sociales y las aplicaciones de mensajería como WhatsApp.

Finalmente, a partir de este complejo escenario, nos preguntamos: ¿avanzamos hacia un modelo educativo que instaura una educación sin instituciones escolares, y que requiere para su subsistencia el desdibujamiento de la alternancia tiempo libre/trabajo tal cual la concebimos en la prepandemia? ¿Qué relaciones se desprenden de la insistencia en la apropiación de estos procesos de autoformación con la adquisición de habilidades blandas? Asimismo, ¿qué vínculos se pueden establecer entre estas transformaciones en el trabajo

docente operadas en pandemia con la Reforma del Estatuto Docente (Ley 6544/2022), recientemente impulsada por el gobierno de CABA y aprobada por la Legislatura Porteña, que, entre otras cosas, excluyó al Nivel Superior de la titularización masiva en contextos de reforma de los planes de estudio, reducción de las materias de grado y creación de postítulos y especializaciones en una universidad jurisdiccional inicialmente denominada UNICABA de características disonantes con relación a los rasgos —autarquía/autonomía, investigación, docencia y extensión— que históricamente distinguen a las universidades públicas nacionales?

¿Cuáles rasgos contemporáneos que adquirió el trabajo docente (Cernadas et al. 2021) durante el contexto de pandemia intentan cristalizarse mediante la reforma laboral?, ¿Cómo este cuadro de salida de la pandemia influye en el establecimiento de condiciones para un procesamiento racional-crítico de aquellos debates pedagógicos que involucran directamente a la formación docente como las recientes disputas sobre la Educación Emocional (Abramowski y Canevaro 2019)?, ¿Se establecen relaciones entre estas legislaciones y la tendencia global a la mercantilización de la Educación Superior? A partir de las transformaciones propuestas, ¿cuáles son los alcances de la intromisión de las fundaciones educativas en las instituciones educativas estatales? Los interrogantes precedentes se brindan como contribuciones que advierten sobre las características acuñadas al trabajo docente en un período de excepcionalidad por la contingencia sanitaria, pero que podrían convertirse en características permanentes en la medida que resulten articuladas a modelos que intensifican los procesos de desigualdad preexistentes.

Bibliografía

- Abramowski, Ana y Santiago Canevaro. 2019. *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Los Polvorines (Argentina): Ediciones UNGS.
- Alliaud, Andrea. 2020. Vínculos en cuarentena [Video]. Youtube. Recuperado de: <https://youtu.be/MRTw530Tp-8>
- Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo. 2009. "Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 13(1):89-100. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>
- Avelar, Marina. 2016. "Entrevista a Stephen J. Ball: Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas". *Archivos Analíticos De Políticas Educativas. Education Policy Analysis Archives* 24(24):1-17. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368/1747>
- Ball, Stephen. 2011. "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas". *Propuesta Educativa* 36:25-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707004.pdf>
- Bruns, Barbara y Javier Luque. 2015. *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10986/20488>
- Castellani, Ana. 2019. *¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas?: Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación: Argentina (2015-2018)* (Informe de investigación N° 6). Buenos Aires: CITRA (UMET-CONICET). Recuperado de: https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/2019_informe_6_Observatorio_de_las_Elites.pdf
- Cernadas, Sol, Lucía Cufre, Claudio D. Frescura-Tolosa, Josefina Ramos Gonzales, Sofía Romero y Juan Sablich. 2021. "La emergencia de pedagogías de la investigación en instituciones de formación docente, entre reformas de la educación superior y la contingencia sanitaria". *La Gran Siete. Revista Digital del Profesorado de la ENS* N° 7 4:26-37. Recuperado de: <https://viewer.joomag.com/la-gran-siete-a%C3%B1o-4-n-4-noviembre-2021/0646898001636689642?short&>
- Davini, María Cristina. 1998. "El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza". *Propuesta Educativa* 19:36-46.

- De Luca, Romina y Natalia Álvarez Prieto. 2014. "Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar". *Revista Trabajo y Sociedad* 23:353-375 Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712014000200020&script=sci_arttext&tlng=es.
- Gentili, Pablo. 1998. "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". Pp. 102-129 en *Neoliberalismo versus democracia*, compilado por F. Álvarez-Uría Rico. Madrid: La Piqueta.
- Guber, Rosana. 2004. *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). 2020, 21 de mayo. Apertura y primera mesa. Panel "¿Reinventar la escuela? ¡Reivindicar la escuela! Reflexiones desde una perspectiva histórica". Jornadas Nacionales de Formación Docente "El sentido de educar: reflexiones sobre vínculos y continuidad pedagógica". [Video] YouTube. Recuperado de: https://youtu.be/4oJI_DWMEaM
- Lévano-Francia, Luz, Sebastián Sánchez, Patricia Guillén-Aparicio, Sara Tello-Cabello, Nancy Herrera-Paico y Zoila Collantes-Inga, Z. 2019. "Competencias digitales y educación". *Propósitos y Representaciones* 7(2): 569-588. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Ramos Gonzales, Josefina. 2019. *La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981-1983)*. Tesis de maestría. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11455>
- Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Southwell, Myriam y Romina De Luca. 2008. "Descentralización política y formación docente: el CONADE como intervención política". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario* 3:375-389.

- Vidal, Diana G. 2007. "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". *Propuesta Educativa* 28:28-37. Recuperado de: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf
- Vincent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin. 2001. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista* 33:7-47. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>
- Viñao, Antonio. 2006. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.