

## CONDICIONES DIDÁCTICAS EN LA VIRTUALIDAD OBLIGADA: REFLEXIONES Y ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SITUADAS

### *DIDACTIC CONDITIONS IN FORCED VIRTUALIZATION: REFLECTIVE THOUGHTS AND ORIENTATIONS FOR THE DESIGN OF SITUATED TEACHING PRACTICES*

*Silvina Justianovich*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
sjustianovich@gmail.com



*Noelia A. Orienti*

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina  
noeliaao22@gmail.com



Recibido: 28 de julio de 2021

Aprobado: 23 de septiembre de 2021

Publicado: 1 de julio de 2022

Cita sugerida: Justianovich, S. y Orienti, N.A. (2022). Condiciones didácticas en la virtualidad obligada: reflexiones y orientaciones para el diseño de prácticas de enseñanza situadas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 18(17), 1-14.

### **RESUMEN**

En el marco de las medidas sanitarias decretadas en nuestro país durante el 2020 con el objeto de contener la propagación del virus SARS- CoV2, la docencia enfrentó circunstancias inéditas en el desarrollo de su labor. La urgencia por garantizar la continuidad pedagógica en Educación Superior significó en primer término el imperativo por la virtualización de la enseñanza. Emergieron en dicho proceso nuevas problemáticas pedagógico-didácticas, y se reeditaron otras tantas que adquirieron particulares sentidos al interior de las instituciones y los



equipos docentes. En un contexto signado por la incertidumbre, éstos fueron configurando escenarios y propuestas diversas que permitieran recrear algunas condiciones para enseñar. A partir de la reflexión sobre las propias prácticas docentes, este artículo tiene como intención colaborar en la construcción de criterios de intervención docente situados, para lo cual se describen qué nuevos sentidos adquirió la pregunta acerca de cómo enseñar durante este año académico, atendiendo a algunas condiciones didácticas que lo posibilitaron.

**Palabras clave:** Prácticas de enseñanza – Formación docente – Construcción metodológica – Condiciones didácticas – Criterios de intervención docente.

## ABSTRACT

In the context of sanitary measures decreed in our country during 2020 in order to contain the spread of the SARS-CoV2 virus, teaching faced unprecedented circumstances in the development of their work. The urgency to guarantee pedagogical continuity in Higher Education meant first of all the imperative to virtualize teaching. New pedagogical and didactic problems emerged in this process and many others were reissued, acquiring particular meanings within institutions and teams of teachers. In a context of uncertainty, these teams configured diverse scenarios and proposals which allowed them to recreate some conditions for teaching. Based on the reflective thought about our own teaching practices, this article intends to collaborate with the construction of situated teaching intervention criteria. For this we describe new meanings to the question "how to teach?" during this academic year, taking into account some didactic conditions that made it possible.

**Keywords:** Teaching practices – Teacher training – Methodological construction – Didactic conditions – Teacher intervention criteria.

## INTRODUCCIÓN

El contexto de emergencia sanitaria producida por la pandemia COVID -19 supuso para la docencia el enorme desafío de enseñar en condiciones inéditas y extraordinarias. A partir de una serie de inquietudes surgidas en el seno de las propias prácticas profesionales durante el año 2020, vinculadas al desempeño docente de las autoras en el nivel superior (universitario y no universitario) - específicamente, en la formación docente inicial y continua-, se pretende en lo que sigue reconstruir y sistematizar algunas reflexiones acerca de los procesos de diseño y desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas concretas y situadas en el nivel.

Para ello, el presente artículo se desarrollará en tres apartados: I. *Enseñar en un año extraordinario*, el cual tendrá como propósito contextualizar los procesos de virtualización obligada de la enseñanza durante el año académico 2020, situando algunos impactos y condiciones sobre las prácticas de enseñanza y docentes en pandemia. II. *Pensar la enseñanza desde otras condiciones, que colaboren en la construcción de criterios de intervención situados*, en donde se

intentará sistematizar algunas condiciones didácticas para el diseño y desarrollo de la enseñanza en los procesos de formación docente. Y, por último, el apartado III. *Reflexiones por-venir* que, a modo de cierre, posibilitarán situar algunas reflexiones necesarias para seguir sosteniendo el debate y la deliberación acerca de la significatividad de los procesos de formación docente.

## DESARROLLO

### Enseñar en un año extraordinario

La suspensión de las actividades presenciales en todas las instituciones educativas del territorio argentino decretada el 19 de marzo de 2020 fue quizá, uno de los cimbronazos más espectaculares en la historia de la educación. Espectacular por su alcance, por su determinación de parálisis y por los grados de incertidumbre que, a partir de allí, desplegó sobre todos los niveles, modalidades y actores del sistema educativo.

En lo que remite específicamente al nivel superior y, en particular, a la formación docente, surgió como primera respuesta en las instituciones y colectivos docentes la aparente imposibilidad de dar curso a procesos de formación docente sin las instituciones involucradas abiertas. Con el desarrollo de los sucesos, las decisiones político-pedagógicas de los ámbitos de gestión institucional y gubernamental y la -no menor- creatividad y compromiso de los equipos docentes, algunas respuestas, como siempre, provisionarias y parciales, comenzaron a asomarse. Los espacios de discusión, deliberación y posicionamiento colectivos fueron cruciales a la hora de tomar esas medidas, en tanto involucraron decisiones urgentes sobre la base de un contexto hostil y difícil, pero desde la convicción de que debían sostenerse procesos de formación, enseñanza y aprendizaje que posibilitaran condiciones para la continuidad pedagógica. Decisiones que no estuvieron exentas de dilemas, ni controversias, desde ya. Aunque es posible afirmar que ninguna lo tiene, sobre todo cuando de política educativa se trata.

Una de las primeras urgencias en el nivel superior estuvo dada por la necesidad del armado de espacios virtuales (plataformas del INFD, los entornos educativos de cada institución universitaria, *blog*, *classroom* u otros soportes) que oficien de "sustento áulico", ante la imposibilidad de ser ocupadas y habitadas presencial y corporalmente. La creación de estos espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje no estuvo por fuera de las condiciones y posibilidades concretas de las instituciones, de cada equipo docente, de la singularidad de los objetos de enseñanza de las asignaturas y espacios curriculares que forman parte de planes de estudios y que, por tanto, suponen problemas y desafíos "más allá" de las dimensiones técnicas necesarias para la construcción y sostén de un sitio o aula virtual.

La no presencialidad, o la no copresencia de los cuerpos, resultó un factor altamente disruptivo en un sistema no pensado para ello. Retomando la idea de

presencialidad tal como la define Terigi (2020), y entendida ésta como supuesto pedagógico por definición de los procesos de escolarización modernos, si docentes y/o estudiantes no se encuentran presencialmente:

Si no se concreta la presencialidad, se desbarata la enseñanza. Es claro que bajo ciertas condiciones tecnológicas podemos romper con cierto éxito con el supuesto de presencialidad, para cierto tipo de aprendizajes. Pero la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y el saber pedagógico no está preparado para su imposibilidad absoluta (p. 4).

Es en este sentido que la imposibilidad de trasladar lo presencial a la virtualidad se convirtió tempranamente en una lección a aprender para colectivos docentes y estudiantiles. El paso de la presencialidad a la virtualidad no resultó una simple migración de la actividad habitual a otros formatos, sino que implicó enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos (Pineau, 2020). Problemáticas que supusieron resoluciones metodológicas *sui generis* para el diseño y desarrollo de la enseñanza: la redefinición de los tiempos de enseñanza y aprendizajes, las estrategias didácticas más frecuentemente implementadas (exposiciones, trabajos en grupos, simulaciones, estudio de casos, ateneos), la construcción de los vínculos (docente-estudiantes; estudiantes-estudiantes), entre otras. Esto, que no representó ninguna novedad para el campo de la educación a distancia, contra prejuicios fuertemente instalados, permitió comprobar a quienes provienen de otros campos que la incorporación de tecnología digital no es suficiente para llevar a cabo buenas acciones de enseñanza. Si no al inicio de las cursadas, con el correr de las semanas, se fue haciendo evidente que el hecho de que los estudiantes se vinculan íntimamente con la tecnología digital no significa que puedan aprender en forma autónoma y automática con su acceso simple y directo. En palabras de Edelstein, "las clases virtuales no son ni podrían ser jamás equivalentes a las presenciales. Algo se pierde, algo se transforma, algo se duela" (Edelstein, s/p, 2020).

Aquello que planteó Perrenoud (2001, citado en Basabe y Cols, 2007), sobre que los docentes actúan en la urgencia y deciden en la incertidumbre, adquirió una trascendencia inusitada. Es en este contexto de emergencia y extrema inquietud, y en la búsqueda de propuestas situadas, que la pregunta por el "¿cómo enseñar?" (en el marco de una pandemia mundial, desde casa, "en pantuflas" (Dussel, 2020a, 2020b), en condiciones de aprendizaje -aún más-desiguales), se volvió central al interior de los equipos docentes, quienes se abocaron a la construcción de respuestas situadas ante la contundente realidad de que era imposible resolverse con la mera inclusión de tecnologías digitales, aun cuando resultara condición *sine qua non* para desarrollar las prácticas docentes. Desde la experiencia de quienes escriben, el imperativo de introducir las TICs en la Educación Superior planteó entre otros interrogantes cómo usarlas

desde un posicionamiento pedagógico reflexivo, crítico y flexible, que considerara las condiciones materiales y simbólicas del estudiantado.

En tanto prácticas, la enseñanza supone un complejo proceso de deliberación y toma de posiciones acerca de los objetos de enseñanza, los campos de saber desde los cuales se configuran y estructuran los mismos, los contextos de formación, las intencionalidades, los sujetos educativos (Picco y Orienti, 2017). Toma de posición que se hace sobre la base de diversas opciones curriculares, institucionales, disciplinares, entre otras; así como también, sobre la base de los colectivos de trabajo en los que los docentes participan y se inscriben profesionalmente. Sobre estas posiciones, y desde el reconocimiento de las restricciones y posibilidades que todo contexto de formación presenta, es que los equipos docentes toman decisiones y opciones para el diseño y despliegue de experiencias de formación situadas y significativas. Parafraseando a Edelstein (1996; 2011), resultaría una simplificación asumir a la enseñanza como un hecho de resolución técnica o instrumental, en tanto su anticipación, desarrollo y reflexión no supone resoluciones técnicas, sino profundamente dilemáticas y complejas.

Es desde este posicionamiento que se asume aquí la complejidad de las decisiones sobre la enseñanza que fueron (posibles de ser) tomadas en el contexto anteriormente descripto.

*¿Cómo "enseñar en pandemia"? ¿Nuevos? sentidos detrás de la pregunta.* La búsqueda "del mejor método" no es en sí misma novedosa. En el siglo XVII permitió constituir como campo particular a la Didáctica con la obra "Didáctica Magna" (Comenio, 1657), y tal como advierte Cols (2007) la preocupación por la cuestión metodológica aparece en la obra de diversos autores, con diferentes signos, que se ocuparon de la enseñanza con posterioridad.

En parte, esto es así puesto que desde que se promueve el aprendizaje de forma explícita en instituciones específicas, se pretende encontrar la forma de fijar acciones para favorecerlo y provocarlo. La pregunta, entonces, por *¿cómo enseñar?* no ha perdido vigencia y se reactualiza según los sujetos, los contextos y escenarios *de y para* la formación y los saberes y prácticas que son objetos de transmisión y conocimiento en dichas prácticas.

Ante el desafío de "enseñar en pandemia", el interrogante por el "¿cómo?" con celeridad hizo eco en los equipos docentes, cobrando relevancia y sentidos particulares en un escenario no explorado por profesores, ni especialistas. Por supuesto, y tal como se desarrollará, ese "cómo" condensa preguntas por el qué, el para qué, a quiénes y en qué contexto.

Las respuestas, como no podía ser de otro modo, fueron variadas y no parece aventurado afirmar que durante el año académico 2020 la diversidad de formatos de clases fue la regla, no la excepción. En otros términos, las propuestas pedagógico-didácticas de las cátedras, aún de aquellas que atienden a una misma población estudiantil y emplearon un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje

común, organizaron la enseñanza desplegando variedad de estrategias y recursos, desde supuestos y sentidos incluso en ocasiones antagónicos.

Como se podrá ir evidenciando, lejos de comprender el diseño de la enseñanza desde un enfoque racional, sistemático o técnico, las reflexiones vertidas en este artículo parten del reconocimiento de la centralidad de la práctica de enseñanza como un proceso deliberado y contextualizado (Barcia, de Moraes Melo; López, 2017). Es en tal sentido que se enfatiza que el protagonismo de los equipos docentes fue (y es) central en la escena, al asumir el compromiso profesional de diseñar y desarrollar propuestas pedagógico-didácticas situadas. En esta línea, se destaca el valor de la categoría *construcción metodológica*, propuesta por Gloria Edelstein (1996), en tanto permite comprender, analizar e intervenir sobre la cuestión metodológica. Esta autora sostiene la imposibilidad de un modelo único y generalizable para definir "un método" de enseñanza, en tanto pondera dos variables que intervienen en su configuración que dan paso a maneras singulares de resolver las decisiones metodológicas. La primera variable, hace referencia a que el método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada, de modo que no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento del contenido. La segunda, refiere a la consideración de las particularidades del/de los sujeto/s que aprende/n. En otros términos, los métodos se construyen en relación con un objeto de estudio particular (contenido disciplinar), con y para sujetos específicos (estudiantes) y en el marco de un ámbito o contexto singular (áulico, institucional, social y cultural), que configura esa escena. Un cuarto elemento que participa en la construcción metodológica - e insoslayable para ella- refiere a las "intencionalidades", es decir, las finalidades que tienen los docentes, que implica siempre la adopción de una perspectiva político-axiológica (posicionamiento respecto a la ciencia, la cultura, la sociedad). Perspectiva no siempre explícita y consciente, pero que sin duda tiene un valor determinante en la práctica del docente y en la construcción de su método.

Interesa entonces, problematizar los sentidos que recobró la cuestión metodológica en el marco de la virtualización de la enseñanza impuesta durante el 2020, sin la pretensión de generalización -imposible desde el posicionamiento que se sostiene- de las condiciones singulares y situadas de los diversos contextos de formación docente en que cada práctica se vio inscripta.

Tal como se mencionó, en la planificación de la enseñanza se ponen en juego no sólo concepciones y saberes disciplinares específicos sobre el objeto de enseñanza, sino también supuestos sobre los sujetos, así como las maneras en que éstos aprenden, se apropian y son interpelados por las experiencias y actividades que se ponen a disposición en la enseñanza (Orienti y Justianovich, 2017). El diseño de esta práctica cobra sentido en un tiempo y espacio educativo que le imprime características singulares, no sólo a nivel institucional, sino en un contexto social más amplio que hace lugar a propuestas e intencionalidades educativas en condiciones específicas. Mazza expresa que el contexto de pandemia obligó a modificar la forma en que se piensa la temporalidad en tanto

“... ya no se trata estrictamente del tiempo programático de un cuatrimestre, sino de la forma en que nosotros mismos y nuestros estudiantes vivimos el tiempo en estas circunstancias tan particulares” (2020, p.3). De este modo, resulta un imperativo no subestimar el valor de ciertas preguntas: ¿qué escenarios educativos se fueron configurando en un tiempo y espacio que ya no es aquel que le imprimía características singulares? Si el diseño y desarrollo de la enseñanza ya no puede anticiparse en un único tiempo y espacio de “encuentro”, ¿cómo hacerlo advirtiendo las diversas temporalidades que entran en una clase? ¿Resulta una dimensión más contemplarlas y hacerlas jugar como parte de las posibilidades que toda propuesta de enseñanza abre? ¿Cómo prever los diferentes espacios de enseñanza y aprendizajes? ¿Qué nuevas dimensiones hay que considerar en el diseño de la enseñanza, o bien qué dimensiones son interpeladas y/o adquieren otros sentidos?

Resulta oportuno ubicar aquí una última cuestión con la pretensión de someter a análisis los sentidos de la enseñanza en este contexto. Partiendo de considerar que la enseñanza es un intento de alguien de transmitir algo a otra persona, y que sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta (Basabe y Cols, 2007), quienes enseñan tienen la responsabilidad de diseñar y ofrecer tareas a partir de las cuales los estudiantes puedan comprometerse con sus aprendizajes. Ello es especialmente relevante en consideración de que las estrategias de enseñanza que los docentes diseñan favorecen y, por tanto, habilitan unos modos particulares de comunicación y vínculo con los conocimientos que pretenden que los estudiantes se apropien. En este sentido, tanto en los vínculos entre los estudiantes y docentes, como en aquellos que se propician entre los propios alumnos de un grupo particular, aparecen condiciones ineludibles para pensar y diseñar la enseñanza. En dichas condiciones es posible reconocer matices diferentes en la no-presencialidad, así como dentro de ésta, distinguir entre instancias sincrónicas y asincrónicas. Es importante advertir que no es intención de este escrito tomar partido o ahondar en la discusión de presencialidad vs. virtualidad que -en los últimos meses- ha tenido un lugar protagónico en la escena pública, así como de la definición de la sincronidad vs. asincronidad de la enseñanza en la formación. En parte, porque se entiende que estos falsos dilemas pueden tamizar las verdaderas preguntas que toda propuesta de enseñanza materializa y direcciona: *por qué hacerlo de este modo, con cuáles intenciones, en qué tiempos y a partir de cuáles tareas propuestas, favoreciendo qué procesos o experiencias de aprendizaje a los estudiantes.* Desde allí, interesa volver a centrar la mirada en lo que los equipos docentes han sido capaces de diseñar y desarrollar, desde el reconocimiento de sus condiciones y también de las restricciones impuestas.

A continuación, se reconstruyen algunas condiciones didácticas para ensayar criterios de y para la intervención docente. Serán reconstruidas desde el posicionamiento de ser sistematizadas como posibles ayudas para la enseñanza.

Siguiendo a Lerner (2007), se definen las *condiciones didácticas* como el

conjunto de disposiciones que posibilitan intervenciones docentes situadas, reflexivas y deliberadas en los contextos de actuación en que éstas se despliegan. Se asumen como condiciones que configuran una situación educativa, no determinantes, en tanto forman parte de los escenarios singulares, donde intervienen sujetos y se despliegan prácticas sociales, históricas e intencionadas. En palabras de esta autora:

es responsabilidad de la enseñanza entonces hacer vivir el saber en el aula preservando su sentido, y apelar al alumno para que entable una relación con el saber posicionándose como sujeto cognitivo. El problema didáctico crucial es generar condiciones para que el alumno pueda comprometerse con el aprendizaje (Lerner, 2007, p.12).

### **Pensar la enseñanza desde otras condiciones, que colaboren en la construcción de criterios de intervención situados**

La caracterización y problematización de la enseñanza en el actual contexto que aquí se ha presentado no pretende agotar las posibilidades de reflexión y pregunta acerca de las transformaciones que lo tienen como protagonista. Se trata de un contexto sobre el cual "poca distancia" se ha podido tomar, y, por tanto, resulta aún de difícil objetivación. Contrariamente, se propone como un escenario posible para situar, compartir y construir algunas reflexiones. En este mismo sentido se presenta este apartado: como una posibilidad de pensar la enseñanza en otras condiciones, no sólo en las que el contexto impuso, sino también en las que los sujetos son capaces de reinventar y recrear.

En un trabajo precedente (Orienti y Justianovich, 2017), y a partir de los aportes de Lerner (2007), Davini (2014) y Anijovich y Mora (2009), se presentaron las siguientes orientaciones para el diseño y desarrollo de la enseñanza tendientes a crear condiciones que inviten a los estudiantes a participar de procesos cognitivos movilizantes y relevantes:

Construir puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes, las experiencias construidas en su escolarización en relación con los saberes, los intereses e inquietudes y lo que se pretende enseñar.

Proponer diversas situaciones y problemas reales propios de las disciplinas objeto de enseñanza, que problematicen los contextos e ideas conocidas, dialoguen con lo que los estudiantes ya saben, pero también, abran nuevas posibilidades a conocer y comprender, con el fin de promover la interacción con el mundo real.

Promover situaciones de descubrimiento e indagación, alentando la curiosidad e inquietudes.

Ofrecer nuevos marcos interpretativos que puedan resultar significativos para enriquecer sus propias experiencias de aprendizaje. Para realizar actividades



analíticas de revisión o deconstrucción resulta necesario ofrecer instancias que les permitan visitar lo que ya saben o conocen.

Habilitar diferentes instancias de producción por parte de los estudiantes que - en la medida de lo posible- puedan ser incluidas en los momentos de clase. Ello supone acompañar los momentos de lectura, análisis, discusión, trabajo, en fin, las diversas experiencias educativas, no posponiendo estas instancias a encuentros en tiempos y espacios "diferidos" de las clases presenciales bajo el supuesto de que lo resolverán (o deberán resolver) solos.

Fortalecer las capacidades para trabajar en equipo y cooperar con otros, tratando de estimular no sólo el trabajo entre pares, sino también entre diferentes grupos o divisiones, en otros contextos institucionales o fuera de ellos, en diferentes tiempos. Asimismo, favorecer instancias de trabajo y reconocimiento grupales e individuales, en diferentes momentos y tiempos didácticos.

Tosibilitar distintas elecciones por parte de los estudiantes en lo que hace a los todos, tiempos, tipo de consignas que les proponemos como parte de las actividades de aprendizaje. En la elección, los estudiantes pueden ponderar posibilidades, dificultades, alcances, intereses y proponer caminos alternativos. Ello, fortalece las posibilidades de apropiación y conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje.

Orientar hacia el uso de materiales y fuentes variadas tanto para obtener información como para producir distintos tipos de relaciones, articulaciones, producciones, lenguajes (p. 8).

A partir de la evaluación de las propias prácticas docentes y las singulares respuestas que se ensayaron ante la pregunta acerca de cómo enseñar en el marco de la virtualización impuesta, se tornó significativo explorar los límites de tales orientaciones en tanto, como expresa Pogré (2020):

... no cualquier tarea promueve el aprendizaje (ni en la presencialidad ni en la actividad remota) y obligó a identificar y reconocer qué es posible enseñar en esta situación de excepcionalidad. ¿Qué tiene sentido hacer? ¿Qué es posible en los diferentes contextos? ¿Cómo hacer propuestas que tengan sentido, que permitan aprender y no simplemente cumplimentar tareas o llenar los tiempos? ¿Cómo proponer tareas desafiantes y garantizar el acompañamiento necesario para que todas/os puedan realizarlas? ¿En qué aspectos esta situación no elegida se transforma también en una posibilidad para innovar? ¿En qué medida nos permite repensar lo que hacíamos casi como en «piloto automático», algo que hace tiempo podríamos haber revisado? Aparecieron entonces preguntas acerca de cómo preservar el sentido de la tarea, el intercambio y el trabajo colaborativo entre pares (de estudiantes con estudiantes/ de docentes con docentes). Cómo desarrollar propuestas para todas/os y para cada una/o contando con el apoyo y el acompañamiento indispensables para poder realizarlas (pp. 51-52).

En tal sentido, durante el 2020 y los primeros meses del 2021 se han revisitado aquellas orientaciones construidas en el 2017, con la intención de resignificarlas en las particulares condiciones de enseñanza que ante la necesidad de enseñar “en pandemia” se fueron gestando. Este proceso ha permitido reconocer la vigencia de aquellas orientaciones, complementándose con las que siguen, construidas en un escenario “de emergencia”:

- Indagar y (re)conocer cuáles son las condiciones y las escenas reales de trabajo de los estudiantes, como elemento constitutivo para el diseño y el desarrollo de la enseñanza.
- Generar espacios y estrategias que acompañen, sostengan y favorezcan la diversidad de trayectorias estudiantiles en los procesos de formación docente.
- Elaborar consignas y materiales que permitan variados y progresivos grados de autonomía en las estrategias de estudio y evaluación por parte de los estudiantes en formación.
- Contribuir con ejercicios de registro y escritura situada, que posibiliten procesos reflexivos sobre las propias trayectorias de formación docente de manera sostenida.
- Recuperar experiencias docentes reales (a modo de casos, sean relatadas u orales) que posibiliten acercarse a los sentidos e interpelaciones que atraviesan las prácticas docentes y de enseñanza en este contexto, para comprender los escenarios de actuación y desarrollo profesional desde la voz y experiencia de los propios docentes, de manera situada.
- Reconocer las diferentes temporalidades y espacialidades en que discurren las propuestas formativas en este tiempo, poniéndolas a jugar a favor en el diseño de clases y experiencias de aprendizaje. Se trata de recuperarlas, en la planificación de las consignas, de los encuentros, de los diversos modos de pensar la grupalidad, entre otras dimensiones.

Por supuesto, podrá advertirse que parte de las condiciones didácticas enunciadas se encuadran también en un marco de posibilidades y restricciones, como todo contexto de enseñanza. Resulta imprescindible -más aún en el escenario actual- no caer en romanizaciones de las condiciones de posibilidad de las prácticas de enseñanza, ni tampoco de las docentes. Justamente, advertir las limitaciones y potencialidades de los contextos de formación permite situar lo posible, así como también ubicar lo necesario, las condiciones materiales (no sólo las simbólicas) del trabajo docente y de la enseñanza. El rol de la gestión y coordinación de los procesos formativos de las instituciones de nivel superior, así como las políticas educativas dirigidas a sus comunidades docentes y académicas han resultado dimensiones imprescindibles del desarrollo y sostenimiento de las propuestas formativas. Parafraseando a Terigi (2004), los problemas de la

enseñanza no son exclusivos ni se resuelven (solamente) a cargo de los equipos docentes. Los mismos dan cuenta de problemáticas político-pedagógicas y, por tanto, son materia de política educativa. Lo micro y lo macro de las propuestas de formación institucionales se entrelazan de manera compleja y es por ello que requiere de acciones mancomunadas y articuladas entre los diversos actores de las comunidades educativas. En palabras de la autora:

Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, con el supuesto "todoterreno" de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; pero la didáctica es un problema político. La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela (2004, pp.199-200).

Si bien, el análisis de esta dimensión macro excede al alcance del presente artículo, resulta fundamental no perderla de vista en tanto cuestión medular del objeto de problematización que aquí tiene lugar. Sí interesa dejar subrayado la capacidad de los equipos docentes en instituir potenciales propuestas que posibiliten volver a pensar la enseñanza, sus posicionamientos y las condiciones en que se despliegan. Aquí, las condiciones situadas e institucionales que configuran las posibilidades de intervención en cada equipo docente, en cada institución y/o proyecto institucional y curricular, se vuelven insoslayables. En palabras de Remedi (2004), los profesores intervienen, esto es instituyen nuevas acciones docentes, allí donde lo instituido muestra sus huecos y/o espacios que no se encuentran del todo cerrados. Es entre lo instituido y lo instituyente que la posibilidad de intervenir muestra su potencial educativo y de transformación.

Es desde este lugar que resulta oportuno la identificación y sistematización de algunas condiciones didácticas para la enseñanza, en tanto pueden constituirse en ayudas para la elaboración de criterios de intervención docente, que generen diálogos con las posibilidades y limitaciones que todo contexto de enseñanza ofrece, permite, permea. Criterios que, como se ha sostenido en el presente artículo, enlazan posicionamientos axiológicos y políticos que no se agotan en decisiones didácticas, aunque las incluyen (Silber, 2007).

### **Reflexiones por-venir**

Hasta aquí, ha primado la intención de compartir algunas líneas de análisis en torno a las prácticas docentes y de enseñanza que tienen lugar en la formación

docente desde una perspectiva situada, colectiva e institucional en que dichas prácticas acontecen.

En tanto las propias prácticas de enseñanza y formación se vieron profundamente afectadas e interpeladas por el contexto excepcional del 2020, la tarea no se agota en el registro de lo hecho ¿Qué preguntas se desprenden de las transformaciones abordadas, para pensar la propia formación docente en estos contextos? ¿Qué desafíos se abren -o bien, los docentes serán capaces de construir- para armar el por-venir de los procesos de formación docente futuros sin agotar el tiempo de preguntas e incertidumbres que este contexto *ha traído*? Se entiende que estos interrogantes y desafíos no solamente forman parte de las inquietudes de los colectivos docentes involucrados en los procesos de formación docente inicial, sino que también se constituyen en objetos y saberes para la enseñanza y formación de futuros docentes. En otros términos, se trata de dotarlos de la reflexión que invisten, en tanto analizadores fructíferos para la formación docente propiamente.

El año y medio transitado “en pandemia”, en el contexto de las medidas en materia de política educativa adoptadas ante la emergencia sanitaria, ha forzado a quienes se desempeñan en instituciones educativas a formar parte de un experimento social y educativo sin precedentes, que está dando mucha información para la construcción de propuestas a futuro (Dussel, 2020a; Pineau, 2020). Durante este tiempo extraordinario no sólo se han revisitado y resignificado las variables cuya combinación ha permitido la escolarización desde el siglo IX (tales como la presencialidad, la gradualidad, la simultaneidad, la universalidad), sino también se agudizó la brecha en el acceso a la tecnología, la necesidad e importancia de atender a otras demandas básicas -no educativas- como condición para enseñar y aprender, la relevancia de considerar las reales condiciones de trabajo de los docentes, entre otras cuestiones (Dussel, 2020b; Pineau, 2020; Terigi, 2020).

En esta experiencia forzada se han visto interpeladas ideas y prácticas de enseñanza ancladas en el sentido común y/o en enfoques inviables en cualquier práctica docente que abogue por una educación crítica, democrática, justa y de calidad. En tal sentido, en este artículo se ha intentado evidenciar que los equipos docentes han intervenido criteriosamente a partir de la construcción de saberes teórico-prácticos que, aun teniendo un valor relativo y provisorio, son valiosos para continuar -con aciertos y errores- en la búsqueda de respuestas ante aquella pregunta por el cómo enseñar, en el diseño de propuestas pedagógico-didácticas en un presente y hacia un futuro que -al menos por ahora- no presenta certezas.

Por supuesto, esta afirmación no anula la necesidad de estar atentos en la identificación de aquello que requiere estudio riguroso y reflexión sostenida de parte de los colectivos docentes involucrados en la formación docente (Terigi, 2020). He aquí algunos de los desafíos por venir en los procesos de formación docente.

## REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camilloni, A. et. al. *El saber didáctico*. Paidós.
- Barcia, M. I.; de Morais Melo, S. y López, A. (2017). *Prácticas de la enseñanza*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En: A. Camilloni, A. (Comp.), *El saber didáctico*. Paidós.
- Davini, M. C. (2014). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dussel, I. (2020 a). "La clase en pantuflas". Conversatorio virtual con Inés Dussel | ISEP, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. 23 de abril de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I. (2020 b). La clase en pantuflas. En: I. Dussel; P. Ferrante y D. Pulfer, (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Disponible en: <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: A. Camilloni, et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2020). Conversatorio "Reflexiones sobre las prácticas de enseñanza". Instituto del Desarrollo Humano, UNGS. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vvjvuouvl7Q>
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. (28), 4.
- Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, UBA. Disponible en: [http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs\\_D07\\_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf](http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf)
- Orienti, N. y Justianovich, S. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra *Didáctica y currículum*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120422>
- Picco, S. y Orienti, N. (2017). (Coords.). *Didáctica y Currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en la enseñanza*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Pineau, P. (2020). Clase 1: La vida escolar previa a la pandemia y su interrupción abrupta. Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano. Ministerio de Educación de la Nación.

- Pogré, P. (2020). ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. En: I. Dussel; P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO.
- Remedi, E. (2004) "La intervención educativa". Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en México, D.F.
- Silber, J. (2007). Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico. En A. Vogliotti; S. de la Barrera y A. Benegas (comps.), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Universidad Nacional de Río Cuarto, 89-101.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En: G. Diker. y G. Frigerio (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia. *RevCom*, (11). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>