



## **Cuando lo sólido busca resistir el desvanecimiento en el aire: Sostener la práctica en tiempos de emergencia<sup>1</sup>**

(When the solid seeks to resist fading into air: Sustaining the  
practice in times of emergency)

**Nancy Aquino  
Desireé Toibero**

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ciudad Universitaria. 5000 Córdoba.

**Resumen:** En este artículo reflexionamos acerca de la experiencia transitada en el ciclo lectivo 2020 en el Seminario Taller de Prácticas docente y Residencias de FFyH de la UNC. Nos interesa fundamentalmente compartir una narración que promueva una lectura crítica, una de las tantas posibles, sobre lo ocurrido y los efectos en la propuesta formativa de la cátedra. Se hace necesario hacer inteligibles, para nosotros mismos y para otros, la experiencia singular y colectiva de sostener la propuesta en la excepcionalidad del ASPO implementado en gran parte del ciclo lectivo. La posibilidad de tomar distancia de lo vivido nos debería permitir otorgar sentido a las acciones emprendidas, a la vez que posibilitar la construcción de un saber que nos oriente para el devenir. Algunos interrogantes orientaron la reflexión y giraron en torno a ¿Qué es lo sólido y cuál es el aire en esta situación de emergencia? Y, ¿de qué modo ser profesor y estudiante entre el aire de la virtualidad y la solidez de las experiencias previas?

**Palabras clave:** Prácticas; Estudiante/residente; Formación docente; Residencia; Emergencia sanitaria

**Abstract:** In this article we reflect on the experience passed in the 2020 school year in the Workshop Seminar on Teaching Practices and Residences of FFyH of the UNC. We are fundamentally interested in sharing a narrative that promotes a critical reading, one of the many possible ones, about what happened and the effects on the training proposal of the chair. It is necessary to make intelligible, for we and for others, the singular and collective experience of sustaining the proposal in the exception of the ASPO implemented in a large part of the school year. The possibility of distancing ourselves from what we have experienced should allow us to give meaning to the actions undertaken, while making it possible to build a knowledge that guides us towards becoming. Some questions guided the reflection and revolved around What is solid and what is air in this emergency? And, in what way to be a teacher and a student between the air of virtuality and the solidity of previous experiences?

**Keywords:** Practices; Student/ resident; Teacher training; Home; Health emergency

Recibido: octubre de 2020

Aceptado: diciembre de 2020

### **I-Introducción**

En este artículo nos interesa compartir reflexiones acerca de la experiencia transitada en el ciclo lectivo 2020 en el Seminario Taller de Prácticas docente y Residencias de FFyH de la UNC. Las motivaciones que nos convocan tienen la

---

<sup>1</sup> Extraído y reelaborado a partir de Marx, K. Y Engel F (2000): Manifiesto Comunista. Ediciones elaleph.com– Copyright [www.elaleph.com](http://www.elaleph.com)



pretensión de realizar una narración capaz de hacer inteligibles, para nosotros mismos y para otros, la experiencia singular y colectiva de sostener la propuesta en la excepcionalidad de la cuarentena social implementada. La posibilidad de tomar distancia de lo vivido nos debería permitir otorgar sentido a las acciones emprendidas, a la vez que posibilitar la construcción de un saber que nos oriente para el devenir.

El título evoca la histórica frase de Marx en el Manifiesto Comunista:

*"Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profano, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas"*<sup>2</sup>

Estas palabras remiten a la revisión de nuestras aparentes seguridades como docentes reflexivos de nuestras prácticas, prácticas sostenidas desde un dispositivo sólido y consolidado a lo largo del tiempo y al que repentinamente la emergencia sanitaria le quitó las bases sobre las que se asentaba, obligándonos serenamente a considerar las condiciones de existencia y las relaciones recíprocas que lo sustentaban.

Metodológicamente, seguiremos el camino de sistematizar la experiencia desde una mirada que la considera como un proceso complejo que sucede en los sujetos, que transforman y son transformados en un contexto; el de la emergencia. En este punto la narración recupera la experiencia de construir y llevar a la práctica la propuesta de enseñanza del seminario taller de residencia.

Sistematizar la experiencia implica realizar una reconstrucción de lo sucedido en base a una organización de los rastros, huellas y testimonios que han quedado como evidencias del recorrido pero también, implica avanzar hacia una interpretación crítica que nos interrogue en relación a la orientación de esa experiencia y nos permita vislumbrar si constituye un acontecimiento capaz de transformar el rumbo de la enseñanza en el espacio del seminario taller de prácticas.

La emergencia sanitaria que transitamos desde el 2020 nos colocó en situación de aislamiento y distancia social. En menos de un mes este escenario inédito para la humanidad introdujo profundos cambios sociales que aunque excedían

---

<sup>2</sup> «Manifiesto comunista de Marx - Engels | elaleph.com | ebooks | ePub y PDF», accedido 9 de octubre de 2020, <https://www.elaleph.com/libro/Manifiesto-comunista-de-Marx-Engels/719/>.



el ámbito en lo educativo implicó la suspensión de algunas de las variables clásicas de la enseñanza institucionalizada y sistemática: la ausencia de presencialidad suspendió la simultaneidad del encuentro, los tiempos, los espacios, los accesos conocidos no serían posibles; a la vez que puso en tensión el sistema de evaluación y acreditación. En este marco, la idea de aula conocida como estructura material y comunicacional desapareció como espacio y tiempo de encuentro y construcción de saberes; y generó la necesidad de construir “nuevas aulas” para el distanciamiento social.

Pese a la transformación imprevista y desconocida, el contexto social y universitario en particular exigía una respuesta educativa para proponer un recorrido de prácticas a los estudiantes del profesorado de historia de la UNC. Esta última afirmación generó un conjunto de interrogantes entre los miembros de la cátedra, Seminario-Taller de Práctica y Residencia Docente, ¿Cuál es el sentido de dar continuidad a este espacio? ¿Cuál sería la posibilidad de habitar un espacio de enseñanza de práctica de la enseñanza en un contexto donde las prácticas institucionalizadas habían sido suspendidas, al menos en su formato habitual? ¿El derecho de los estudiantes podía garantizarse en un escenario de emergencia sanitaria? ¿Cómo sostener la garantía de ese derecho sin vaciarlo de contenido? ¿Cuáles eran las condiciones materiales necesarias para sostener la propuesta de prácticas desde el ámbito universitario? ¿Cómo se concretaría lo vincular de la interacción en el proceso de enseñanza y el aprendizaje? ¿Cuánto tiempo duraría la experiencia? Sin respuestas acabadas el imperativo de la transmisión, la inercia de la vida institucional, la presión de los estudiantes, las relaciones de poder marcaron la necesidad de habilitar el espacio.

Ante la posibilidad de inaugurar un modo de trabajo a la distancia surgieron nuevas preguntas ¿Los/as docentes y alumnos/as contaban con dispositivos, conectividad y conocimientos en el uso de las herramientas para la virtualidad? ¿Cómo pensar un dispositivo, en tanto propuesta de enseñanza, en el marco de una selección de contenidos, actividades y recursos para unos sujetos que aún no conocíamos y en el marco de contextos desconocidos y diversos? ¿Puede conocerse a los sujetos en la virtualidad?



La institución universitaria, la cátedra y cada uno de los estudiantes se encontraban ante un conjunto de preguntas que excedían a quienes las formularon, quizás por estar destinadas hacia otros ámbitos de decisión, o bien, porque las condiciones sociales de desconocimiento respecto al desenvolvimiento de la pandemia sólo permitían escasas previsiones de futuro. En este contexto el mandato y las convicciones de sostener la presencia de la propuesta en la etapa de distanciamiento social, produjeron un despliegue de acciones orientadas a no desistir.

## **II- En situación de emergencia sanitaria ¿Qué es lo sólido y cuál es el aire en la propuesta de formación docente?**

La opción de trabajar desde la plataforma Moodle, propuesta desde la Universidad, brindó el soporte material para el desarrollo de la propuesta formativa, estableciendo una ruptura con el dispositivo previo donde las interacciones se concretaban en las aulas universitarias y las instituciones asociadas, esta distinción establecía materialidades diferentes y otorgaban un encuadre más claro a las interacciones que los estudiantes concretaban como estudiantes universitarios y las que realizaban en tanto residentes en el período anterior al 2020.

La nueva materialidad nos enfrentó como docentes con la complejidad que supone gestionar la formación de los/as estudiantes en entornos virtuales. Ello introdujo la necesidad de revisar aspectos pedagógico didácticos (selección y secuenciación de contenidos, actividades, recursos), comunicacionales (vínculo entre los estudiantes y docentes, docentes /docentes y alumnos/as entre sí), tecnológicos (acceso a internet, incorporación de nuevas herramientas) y organizativo-administrativos (que excedían los canales habituales y que suponían tiempos y condiciones materiales de trabajo escasamente disponibles).

A la vez implicaba considerar que desde los estudiantes se presentaba una heterogeneidad de condiciones respecto al dominio de la herramienta y la disponibilidad de dispositivos y conexión.

De este modo, este nuevo escenario interpelaba la práctica docente habitual en relación a la formación promoviendo interrogantes que nos hicieron reflexionar



acerca de las notas distintivas del dispositivo. ¿De qué manera se puede sostener un dispositivo formativo que supone instancias de residencia y prácticas intensivas sin la posibilidad de prácticas?, ¿cómo y hasta donde es posible flexibilizar aquello que fue producido en otros contextos y bajo otras determinantes en el marco de esta coyuntura?

En este sentido, los primeros efectos visualizados se ubicaron en torno a las tensiones generadas para crear condiciones en las que los estudiantes realicen la residencia y práctica intensiva. En esta coyuntura, la relación con las escuelas asociadas se tornó muy compleja y en el acercamiento a los co-formadores se fue desestimando que fuera posible la localización de aulas para que los estudiantes accedan a una instancia de residencia y de práctica en el proceso formativo que cerraban los estudiantes 2020 con el cursado del seminario –taller de prácticas y residencia.

Este cambio de condiciones nos interpeló a repensar el dispositivo sin escuelas asociadas, sin los co-formadores que estaban agobiados por la intensidad de la vorágine de sostener la escuela en condiciones a veces muy extremas y de profunda desigualdad.

¿De qué manera reinventar el dispositivo? ¿Cómo sostener una cátedra de prácticas sin prácticas o con un tipo de prácticas en la que se ponía en suspenso ciertas marcas constitutivas de la formación? ¿Cuán dispuestos estábamos a renunciar a lo conocido?

El esfuerzo radicó en recrear un dispositivo que sostuviera lo formativo pero sin exponer la materialidad de los cuerpos. En definitiva, se interpelaban algunos de los supuestos estructurantes de la propuesta, el de la presencia como pauta de interacción con los estudiantes y el espacio de residencia. La instancia de residencia, interpretada como una estancia prolongada y continua en la institución asociada con la finalidad de apropiarse a partir de la observación, el registro y las entrevistas de la comprensión de lo institucional y de las subjetividades que allí se conforman. Se veía afectada la centralidad de la propuesta formativa que implicaba *poner el cuerpo*, “*el dar clases*” a cargo de los estudiantes devenidos en residentes, junto a las posibilidades de revisión



reflexiva de la experiencia.<sup>3</sup> Ante la emergencia sanitaria ¿Cuál sería el lugar de la clase universitaria con los estudiantes/ residentes si ya no articulaba la práctica? Inicialmente todos estos supuesto estaban en el campo de lo irrenunciable, de lo no discutible; sin embargo, esto que era del orden de lo necesario fue configurándose en un nuevo contexto, pasando al orden de lo posible, no necesariamente deseable, dando lugar a otras maneras de pensar y gestionar en la formación de profesores. el lugar de la residencia y práctica.

En lo que refiere a la propuesta entendemos que el acontecimiento desbordaba el saber disponible habitando el orden de lo excepcional, incalculable e indecible; y quienes lo protagonizamos aunque teníamos conciencia de la ruptura, no estábamos en condiciones de ponderar su alcance. En este contexto la solidez del dispositivo entró en tensión ante el aire de la virtualidad y la carencia de las materialidades conocidas. Los límites impuestos por los edificios y los horarios de las clases presenciales se soltaron, la ausencia de residencia institucionalizada privaba a los estudiantes de la experiencia que les posibilita el movimiento material y simbólico de desplazarse desde el lugar del estudiante al del enseñante.

El cambio obligado de las condiciones habilitaba el surgimiento de alternativas y posibilidades, sin embargo el impulso inicial estuvo orientado a la conservación de la experiencia conocida, tanto por los docentes como por los estudiantes.

## **II. Ser docente y estudiante en el aire de la virtualidad y en la solidez de las experiencias previas**

La conciencia de que el dispositivo no es neutral, que se constituyó como un espacio histórico y políticamente definido, con sentidos que excedían los logros cognitivos nos desafía a asumir las tensiones que devienen del hecho de que la posición de estudiante está definida fuertemente por la no autonomía en la gestión de su propio proceso de aprendizaje y en el acceso dosificado a los saberes escolares/formadores. En tanto que la posición docente implica

---

<sup>3</sup> Elaborado a partir de los planteos de Gloria Edelstein, *Formar y Formar (se) en la enseñanza. Cuestiones de Educación* (Buenos Aires: Paidós. Morandi, Glenda y Ungaro, Ana María (Coord.) (2014), cap. 4.



asumir la toma de decisiones para garantizar ese acceso, dosificado a los estudiantes.

Retrospectivamente las primeras reacciones y definiciones estuvieron orientadas, casi defensivamente a reivindicar el territorio conocido; esto es, el dispositivo instituido donde albergamos los saberes y las experiencias previas. En este apartado, retomamos algunas de las preguntas iniciales para profundizar en relación con las decisiones y acciones realizadas desde el lugar de docentes:

¿Cómo pensar un dispositivo, en tanto propuesta de enseñanza, en el marco de una selección de contenidos, actividades y recursos para unos sujetos que aún no conocíamos y en el marco de contextos virtuales y diversos?

La primera etapa fue de avances y esperas, a medida las posibilidades de residencia y práctica intensiva en la presencialidad se fueron diluyendo nuestros intercambios se tornaron más complejos en cuanto a cómo reconfigurar los momentos, los modos y las instancias de formación y por lo tanto también el dispositivo.

En este marco las acciones se dirigieron a definir una serie de decisiones, vinculadas al tiempo y la materialidad de la propuesta.

- Clases asincrónicas subidas semanalmente (en la plataforma moodle habilitada por la UNC)
- Tutorías en encuentros sincrónicos (desde la plataforma y meet) para el primer cuatrimestre con un trabajo integrador
- Propuestas de producción de una secuencia didáctica acompañada desde la plataforma del AV.

Una primera decisión fue desarrollar las clases de manera asincrónica en el aula virtual, tarea a cargo del profesor adjunto del área, se subían semanalmente los martes y jueves desde el inicio y a lo largo del desarrollo de la primera etapa hasta junio. Esta decisión se sostuvo por la cantidad de estudiantes inscriptos y ante la “imposibilidad” de sostener encuentros sincrónicos que viabilizara, , intercambios genuinos, para la construcción del vínculo constitutivo de la relación docente – alumno.

La necesidad de enseñar y a aprender en la virtualidad, fenómeno nuevo al menos para las/los miembros de la cátedra, el sostenimiento de una propuesta sólo desde



una plataforma prescindiendo de la presencialidad fue sin duda una gran ruptura, que nos interpela en lo nodal de nuestro dispositivo, interpela profundamente las implicancias de enseñar y aprender. Esto remite a la dimensión política de estas prácticas sociales, es decir si lo político refiere a una relación social, y ésta se constituye en un entramado de relaciones de poder, lo que aquí se juega, lo que está en disputa son maneras, modos de entender la enseñanza y el aprender.

Desde este lugar la participación de las /los estudiantes en los diferentes espacios ofrecidos en el aula virtual, fueron creados para acompañarlos en las primeras etapas del cursado. Se presentaron los soportes didácticos; los dispositivos de formación así como el recorrido de la residencia, destacando la doble inscripción Institucional implicada en la misma, es decir las relaciones entre Institución formadora e Institutos de Residencia, en marzo cuando se desarrolló esta clase aún se pensaba que iba a ser posible esta instancia. Sin embargo, como veremos más adelante esta posibilidad quedó vedada.

En este sentido, los ejes temáticos abordados en cada una de las clases responden a los explicitados en el programa del área durante la presencialidad, centrados fundamentalmente en interrogantes que marcan el derrotero de la propuesta.

El comienzo del año se abrió con la pregunta *¿Qué significa enseñar hoy?*, esta clase fue compartida con todas las áreas que integran la cátedra general<sup>4</sup>. Se sitúa la cátedra en el proceso que atraviesa socialmente y en el marco de las definiciones políticas que se van conociendo.

La segunda clase ya estuvo focalizada en el área historia, proponiendo la elaboración de las primeras narrativas en relación con representaciones, construcción identitaria, deconstrucción de modelos internalizados. Aproximaciones a los modos de entender la enseñanza y la enseñanza de la Historia, generando instancias para visibilizar los supuestos implicados.

Las siguientes clases (de la tres a la doce) giraron en torno al interrogante *¿Qué y cómo enseñamos Historia?*, centradas en dos dimensiones: en las finalidades de la enseñanza de historia y en qué de la historia enseñar en la escuela. Se profundizó el

---

<sup>4</sup> Esta cátedra está conformada por distintas áreas (Historia, Letras, Filosofía, Ciencias de la Educación y Psicología) y cada una de ellas se inscribe en la propuesta formativa del profesorado respectivo. Cada de las áreas comparte el marco general y se singulariza de acuerdo a las pautas específicas de cada campo de referencia.





análisis acerca de la relevancia social de los contenidos en los procesos de selección, jerarquización y organización de los mismos.

La otra dimensión abordada fue la del aprendizaje, el desafío de pensar la dimensión psicológica situada en el aprendizaje del conocimiento histórico y social, aquí se hizo necesario recuperar los aportes del constructivismo.

En la primera etapa y debido a los avatares del devenir del ASPO se decidió trasladar otros interrogantes para abordarlos en la segunda parte del año. El desarrollo de lo metodológico como construcción, el lugar de las estrategias y recursos se hizo en el segundo cuatrimestre.

La otra dimensión que se puso en suspenso fue la referida a *¿en dónde enseñamos Historia?*, cuestión clave en la medida que posibilita un encuadre de la práctica de la enseñanza. Esta decisión, en cierto modo, se fundamenta en la incerteza de poder realizar la residencia y la práctica intensiva, sin esta posibilidad se renuncia a construir los aprendizajes resultantes de la experiencia en las instituciones educativas en tanto espacio de las prácticas, los modos de inserción en las instituciones, las tramas de relaciones intersubjetivas entre institución formadora e institución de residencia.

El encuadre de trabajo surgió en el marco de acuerdos producidos en el conjunto de la cátedra. Uno de ellos refería a la suspensión del contacto entre residentes y co – formadores que en algunos casos ya se había iniciado. El otro acuerdo se produce más avanzado el desarrollo del cursado y daba cuenta de los requisitos mínimos para acreditar la materia, sin residencia ni práctica intensiva, así como la necesidad de una producción elaborada por los estudiantes.

Uno de los acuerdos, implicaba la participación activa en el aula virtual y la presentación de todas las actividades que se propusieron durante el primer cuatrimestre. En el área se solicitaron dos producciones de entrega obligatoria una vinculada a *La relación Historia académica/Historia escolar y La enseñanza y el aprendizaje en Historia*. Ambas se entregaron en mayo.

Desde este momento y de manera simultánea se habilitó el espacio de tutoría, el objetivo fue trabajar en la elaboración de secuencias didácticas pensadas para Instituciones y alumnos en las que no sería posible reconocer en su especificidad.



En cuanto a la construcción del espacio de tutoría, las decisiones se orientaron a constituirse en torno a ejes de contenidos históricos elegidos<sup>5</sup> por los estudiantes.

Desde este marco y al no disponer de las instancias que posibilitan el paso de estudiantes a residentes, los aprendizajes que podían alcanzar los estudiantes estuvieron limitados a su experiencia como alumnos.

El desarrollo de las tutorías fue sostenido fundamentalmente de manera sincrónica. Sin duda, fue un gran desafío imaginar este espacio en la virtualidad, intentando construir un espacio de acompañamiento en la elaboración de una producción orientada a instituciones y sujetos abstractos. De este modo, los encuentros en la tutoría se constituyeron en espacios que posibilitaron el intercambio que en un comienzo era muy distante y acotado; pero que de manera procesual fue ampliando sus posibilidades construyendo un espacio de diálogo, debate e intercambios donde se favoreció el trabajo colaborativo. A medida que se iba generando un vínculo y mayor confianza, los propios estudiantes se conformaron como grupo. El eje sobre el cual se vertebró la tutoría giró en torno a la selección de contenidos, el acompañamiento en este proceso implicó un trabajo arduo e intenso ya que las condiciones en las que se desarrolló fueron muy diferentes a las habituales. El abordaje de las múltiples dimensiones puestas en juego en la selección requiere de procesos complejos en la medida que la selección de contenidos como problema, implica hacer visibles la síntesis de opciones *ideológicas, teóricas (historiografía) y didácticas*. La explicitación de la misma en una configuración particular, el esquema conceptual y línea de tiempo como formas de representación conceptual-temporal. Este proceso en la presencialidad, está acompañado por la tensión y el compromiso que provoca el vínculo con las instituciones, los co-formadores y con los alumnos destinatarios de las prácticas. La residencia en tanto proceso formativo interpela y hace necesario construir posicionamientos desde los cuales justificar las opciones realizadas. El cambio en las condiciones durante el 2020 configuraron un proceso centrado en la aprobación del espacio del seminario taller como estudiantes universitarios; cursando una materia más del plan de estudios.

---

<sup>5</sup> La elección se realizó a partir del completamiento de un formulario, los estudiantes se inscribieron en parejas con acuerdo de horarios y por afinidad/ trayecto conjunto, atendiendo particularmente a la condición de cursado: Promocionales entre sí, Condicionales entre sí.



La integración de las instancias previas se constituyó en la producción que se solicitaba a los fines de la acreditación de la primera etapa y tomó el nombre de trabajo integrador de semestre (TIS). En esta instancia no se requirió coloquio.

En el segundo semestre, ya con la certeza de que no habría presencialidad y, por lo tanto, que no habría residencia, la decisión fue elaborar una nueva propuesta para el período elegido. Esto implicó un replanteo de manera más radical y profunda. Cómo adecuar nuestra propuesta de trabajo a este nuevo contexto que se extendió a todo el año.

Esta propuesta específica para la segunda etapa, fue consensuada luego de múltiples intercambios y discusiones entre los integrantes de la Cátedra y en acuerdo y puesta en conocimiento de la Secretaría Académica y los Directores de las Escuelas de la FFYH respectivamente.

La propuesta no implicó prácticas situadas y en su reemplazo se propone la práctica de intervención contextualizada, en este sentido se buscó sostener una relación con el trabajo realizado durante el primer semestre y también con el dispositivo previo, en la medida que la construcción implicaba el desarrollo de una secuencia didáctica con cuatro clases pensadas integralmente. En el área Historia se socializó al interior de cada grupo de tutoría. Para ello se planteó un trabajo articulando diversas instancias de Seminario, Ateneo, taller y tutorías, esto se desarrolló de manera heterogénea ya que la regulación de los modos de sostener este trabajo se realizó de acuerdo con las definiciones que cada profesor/a a cargo de la tutoría.

Se propusieron para ello desarrollos asincrónicos y encuentros sincrónicos. En esta instancia comenzó un proceso de trabajo autónomo en relación con la elaboración de la propuesta de enseñanza. Este proceso fue acompañado por consultas semanales con los tutores, en la mayoría de los casos de manera sincrónica, complementado con foros de acuerdo al criterio del tutor. Aquí las lecturas-devoluciones-relecturas fueron una constante y se realizaron de manera individual y grupal.

La entrega de la propuesta de enseñanza y la posterior devolución de las/ os ó les tutores se realizó en el mes de noviembre. Esta etapa implicó la finalización de la producción en el año.

A modo de cierre del cursado se desarrolló un encuentro sincrónico sobre las implicancias de ejercicios de análisis y reflexión de una propuesta de enseñanza. En



esta instancia se recuperó el dispositivo de análisis para promover la visibilización de los supuestos y decisiones puestos en juego en la elaboración de la producción, junto a las potencialidades y limitaciones de dicha propuesta. Finalmente se explicitaron las orientaciones para el Trabajo Final, que implicó la reformulación de la propuesta y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Para la acreditación se requirió la presentación de un informe y un coloquio de defensa.

### **Ser estudiante de prácticas o residente**

Desde el lugar de residentes en instancias de dispositivo sin emergencia, los estudiantes llevan adelante los procesos de selección de contenidos, actividades y recursos en la práctica de enseñanza que están orientados hacia los sujetos; alumnos de las instituciones de residencia. La residencia supone el movimiento material que traslada a los estudiantes universitarios a la posición de enseñantes.

En este contexto de aislamiento social los sujetos dejaron de ser reales (si cabe el término, en relación al encuentro en la materialidad de los cuerpos) para ubicarse y reconocerse a través del enlace en la plataforma; esto para lo que refiere a los estudiantes de la UNC. En tanto que, para elaborar la propuesta de enseñanza no contaban con instituciones y grupo clase específicos, los destinatarios dejaron de ser reales para convertirse en hipótesis de trabajo.

Llegados a este punto, considerando este contexto de emergencia donde no fue posible sostener la inscripción del residente como docente en las instituciones, cabe preguntarnos: ¿De qué modo la propuesta propició el cierre del proceso formativo ¿Qué tipo de experiencia de aprendizaje fueron posibles?

Esto último nos orienta a indagar sobre la experiencia de los estudiantes del seminario-taller durante el 2020.

### **Las clases asincrónicas y sincrónicas**

El desconocimiento de docentes y estudiantes de las condiciones materiales de la enseñanza en la plataforma virtual, sumado a las dificultades de conectividad llevaron a que los encuentros con el grupo total hayan sido al comienzo asincrónicos, proponiendo la interacción desde la lectura de textos, visionado de videos y realización de actividades. Esto implicó el surgimiento de interrogantes en



cuanto a si se trataba o no de una *conversación* o interacción Al respecto los alumnos manifiestan:

*En el caso de continuar la virtualidad, encontré enriquecedor los dos encuentros con el grupo total que hubo a final de año. Creo que deberían darse durante todo el año, al menos una vez al mes. Fue para mí un espacio necesario para conocer a profesores que no conocía, para conocer al resto de mis compañeros, y para volver a sentir la experiencia del aula, que en mi caso no se logró con las clases escritas del primer cuatrimestre.*

En las voces de los estudiantes se destaca la importancia del espacio sincrónico como espacio de encuentro, de conocimiento entre pares y con los docentes. Se visualiza que lo que se identifica como aula es el juego de interacciones entre los que allí participan, que la circulación del conocimiento se hace más potente en condiciones que hagan posible los intercambios, en los que la escucha y la palabra dan lugar al diálogo, condición necesaria para la construcción situacional de lo vincular

En relación a las tutorías (sincrónicas) lo reconocen como un espacio formativo en el que se intensificaron las relaciones entre el tutor, los pares y el conocimiento. En ese sentido, recuperamos la palabra de los estudiantes que valoran muy positivamente a las tutorías porque *“constituyeron un espacio de contacto con los docentes que permitió una mayor y mejor profundización de los contenidos teóricos trabajados”*.

Si bien, compartimos con los estudiantes que la tutoría es un espacio significativo en el proceso desarrollado, nos resulta insuficiente en la medida que las prácticas tutoriales se vieron limitadas porque no se pudieron desplegar de manera integral, ya que la residencia no pudo concretarse. Y sin ésta, no pudo realizarse una instancia formativa nodal que implica el involucramiento de los sujetos de manera experiencial. En este sentido, el lugar del tutor en tanto articulador y guía del pasaje de la formación académica a la profesional se vio menguado porque la doble referencia en la que se configura la residencia estuvo limitada en la institución formadora, fundamentalmente porque la institución de residencia no estuvo.

Otra dimensión recuperada por los estudiantes, se focalizó en las maneras de abordaje del conocimiento, entre ellos destaca especialmente el disciplinar, una de las voces explicita que



*En cuanto a los aprendizajes logrados en las clases virtuales del primer semestre, estos fueron relevantes porque significaron un importante paso en mi formación como profesor de historia, al acercarme por primera vez a los contenidos históricos desde una postura que considerara a estos contenidos en relación a la práctica de la enseñanza. Este ejercicio supuso un esfuerzo importante al implicar distintos factores, desde los sujetos de enseñanza hasta los contenidos, pasando por el modo en que se pretende enseñar un conocimiento y el para qué de esto.*

*Los aprendizajes del campo de la didáctica y aquellos desarrollados en el espacio de tutorías permitieron un cambio en mi concepción de lo ya aprendido desde lo exclusivamente disciplinar, ya que aquella relación dual de "yo con el conocimiento histórico" debió ser repensada en otra lógica que permitiera su comunicación a otros para ser aprendido y resignificado. En este sentido, considero que los aprendizajes con mayor puntuación resultaron sumamente enriquecedores para que pudiera no sólo profundizar ese conocimiento que ya tenía y pensarlo en otra lógica, sino que además me formaron para ubicarme como sujeto activo en la elaboración de conocimiento histórico escolar.*

En este planteo, se puede visualizar que algunos estudiantes reconocen transformaciones en la manera en la que se relacionaron con el conocimiento y la forma particular en la que se desplegaron introdujeron cambios no sólo en los aprendizajes sino también en la estructura cognitiva.

Entonces, cabe destacar que en una situación de aprendizaje el conocimiento es un elemento constitutivo que es indispensable atender, en su circulación, transmisión, y construcción en el aula en la medida que promueven los aprendizajes. Sin embargo, lo fundamental está en analizar la relación con el conocimiento que se configura, cuál es la dinámica de la construcción cognitiva de conocimientos que implica la transformación de los saberes de los sujetos. En los dichos del estudiante el movimiento se produjo cuando se interpeló su conocimiento del campo de referencia hacia la enseñanza, es decir hacia otros modos; el modo de pensar la historia como objeto de enseñanza y no ya como objeto de conocimiento, lo novedoso se expresa ahora en los sentidos que adquiere la enseñanza de la historia.

Finalmente, los estudiantes señalan, como propuesta superadora frente a las dificultades atravesadas, pensar alternativas para la descontextualización de la propuesta:

*Como alternativa superadora de la experiencia, en este contexto particular que nos está tocando vivir y donde no pudimos realizar las observaciones y prácticas en el aula,*



*tal vez hubiese sido enriquecedor observar a docentes en sus clases virtuales. Si bien no es lo mismo que la presencialidad, creo que nos podría haber aportado diferentes herramientas para profundizar acerca del oficio de enseñar y acercarnos al tan necesario contacto con los alumnos. De esta manera, este ejercicio hubiera ayudado a realizar una propuesta de enseñanza situada, con una institución escolar y un grupo de estudiantes específicamente "lecturas y autores, fueron trascendentales en este trabajo de "imaginar" un otro, un alumno, con el cual construir conocimiento pero no fue suficiente..."*

*"Me hubiese gustado "poner el cuerpo" en el aula y haber podido dar una clase, entendiendo que esta actividad situada en un tiempo y espacio institucional determinado podría haber sido una experiencia muy valiosa en nuestra formación. Sin embargo entiendo que el contexto actual nos excede a todos y aún así considero que hemos transitado una experiencia de formación muy enriquecedora para empezar a pensarnos en el oficio de enseñar."*

Si los contenidos académicos se traman con y en una red de relaciones entre docente y estudiantes, lo que visualizamos como recurrente es una relación de exterioridad con el conocimiento, e hipotetizando podríamos decir que posiblemente las formas del conocimiento que más hayan circulado sean las formas tónica y operacional y de manera más excepcional la situacional como la expresada en el último caso. Coincidiendo con Edwards<sup>6</sup> si es en el sujeto donde el conocimiento se transforma, es reconstruido y redefinido, se hace necesario ahondar los procesos en los se hagan visibles las formas de apropiación que se han ido sosteniendo, siempre singulares, reconociendo que están atravesado por su historia y por los conocimientos previos.

### **Entre el aire y la solidez; la tensión de lo vincular**

Como eje para analizar el proceso descrito, revisando este conjunto de decisiones sostenidas para el cursado del 2020, dejamos para el final la pregunta sobre si ¿Puede conocerse a los sujetos en la virtualidad? En especial considerando el tipo de conocimiento que se requiere para poner en marcha el proceso de enseñanza en una cátedra de práctica en la instancia final de carrera.

Por lo común partimos de identificar algunas marcas formales sin embargo, lo que nos interesa es ahondar en los saberes apropiados por los estudiantes, entrar en diálogo, posibilitando la construcción de un espacio donde cada uno de los

---

<sup>6</sup> Verónica Edwards, «Las formas de conocimiento en el aula», en *La escuela cotidiana* (Fondo de Cultura Económica México, 1995), 145-72.



integrantes pueda poner en juego posicionamientos y las configuraciones personales que fueron construyendo a lo largo de sus trayectorias formativas. Entonces, ¿Cómo construir el vínculo con estudiantes en la virtualidad? Para habilitar este espacio el dispositivo anterior propone dos instancias de construcción de narraciones sobre las trayectorias previas. Uno, en relación con el objeto de conocimiento y el posicionamiento en cuanto al qué y el para qué de la enseñanza de la historia, y, otro en relación el cómo aprende el que aprende como punto de partida para pensar en el cómo enseñar.

Tal como lo compartimos en los apartados previos, la construcción de la narrativa se solicitó durante el 2020 buscando habilitar un proceso de reconocimiento y definiciones personales. Sin embargo, no fue posible asumir y exponer la producción en la interacción sincrónica. Al respecto, resulta relevante advertir una cuestión central para reconocer el lugar de la interacción, y es que “conectividad” no es equivalente a “comunicación”. La primera remite a las condiciones técnicas para que los participantes de un espacio virtual puedan expresar lo que desean, sin necesidad de que haya alguien del otro lado; en tanto que la segunda involucra la condición humana y resulta en la posibilidad de construir vínculos en la conversación que sucede en el escenario real y presencial. (Skylar 2019) quizás si es posible compartir la información contenida en las narrativas aunque es más complejo establecer el vínculo que implica la conversación. Para comprender la dinámica de la propuesta y su sostenimiento en emergencia, la dimensión de la comunicación y los vínculos que se construyen resulta relevante. En la virtualidad obligada, el desafío consistió en incluir en la conectividad algo de los vínculos previamente construidos.

En suma, la experiencia afectó algunos de los pilares de la relación pedagógica y a la distancia interpretamos que ello se tradujo en modificaciones de la posición subjetiva de los/as estudiantes y docentes del espacio. La primera parte sin encuentros sincrónicos marcó una diferencia respecto de la segunda parte donde a partir de la conformación del espacio de tutorías que proponía encuentros sincrónicos fue posible construir un vínculo diferente del presencial pero que habilitaba interacciones más enriquecidas que la sola instancia de escritura y lectura diacrónica. Dificultad que continuó en el resto de la propuesta y esta pérdida implicó cierta distancia.





En este proceso podemos reconocer, por un lado, en las producciones una relación de exterioridad con los saberes puestos en juego, que en cierta manera dan cuenta de un tipo de conocimiento más bien de carácter reproductivo, que visibiliza la relación también de exterioridad con los saberes del campo de referencia. Por el otro, si se analiza el vínculo con los docentes, fue muy complejo de construir y sostener a lo largo del proceso. Este vínculo habitualmente se configura en las relaciones intersubjetivas entre el tutor y residente que implica un intenso involucramiento en los distintos momentos de la residencia. Sin embargo, en la actual coyuntura las condiciones desde las cuales y en las cuales se realizan se vieron mediadas y no se establecieron en co-presencia, lo que a su vez limitó la estructuración de una trama de relaciones. De algún modo, esta forma de lo vincular no promovió la relación tutor-residente, no logró ser más sustantiva, más bien quedó en un estadio más formal, relación docente-estudiante.

De tal modo que el nivel de apropiación de las producciones fue mediado y asumido desde la exterioridad del vínculo con los docentes que estuvo acompañado por la exterioridad de la relación con los autores de referencia. Las dificultades de la interacción dieron lugar a la tensión entre la autonomía y la dependencia; entre la libertad y la obligación de los estudiantes.

La no presencialidad puso en tensión la autonomía de trabajo y en lugar de ampliar el margen de trabajo de los estudiantes habilitando la necesaria interioridad para dejar de ser estudiantes y pasar a ser residentes: la experiencia resultó en un mayor grado de dependencia respecto de los textos leídos, de las indicaciones formales del curso apegados a un oficio de alumno desarrollado durante el transcurso de la formación. Podemos hipotetizar que en algún punto esta práctica se aproxima al resguardo defensivo del docente respecto de su experiencia previa.

En tanto que, la no inserción en las instituciones privó a los estudiantes de la posibilidad de desnaturalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El dispositivo tradicional les proponía el ingreso a las instituciones escolares/formativas donde concretaban la práctica intensiva. Esta experiencia, pensada originalmente como instancia que permite realizar una aproximación a la institución y al grupo clase, para quienes finalmente se construirá una propuesta de enseñanza y aprendizaje, puede ser leída también a la luz de los aportes de Bárbara



Rogoff (1997) como instancia a partir de la cual, donde se produce una mutua implicación en la que los residentes participan de las actividades escolares.

Desde un enfoque sociocultural el dispositivo en la presencialidad de la interacción incluía tres planos: el de la apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje respectivamente. Es decir, proponía una reorganización interior a partir de la actividad externa de observación participante, que luego se traduciría en la elaboración de la aproximación escrita de la experiencia de los residentes y que implicaría la realización de una creación al modo de una reconstrucción interior que provoca una transformación de la persona del residente; “de tal manera que su participación en futuros acontecimientos será necesariamente diferente”.<sup>7</sup> Este recorrido de la propuesta formativa buscaba propiciar la reflexión de los residentes entorno a desnaturalizar el dispositivo escolar desde una revisión del tipo de transformaciones que ocurren en los sujetos a partir de estar escolarizados y haber sido escolarizados durante gran parte de sus vidas. En particular, el tipo de aprendizajes de carácter artificial que produce efectos descontextualizados planteando la necesidad de introducir en la enseñanza los procesos de apropiación específicos de la disciplina<sup>8</sup> a enseñar.

---

<sup>7</sup> Bárbara Rogoff, «Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje», en *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 1997, 111-28.

<sup>8</sup> Ricardo Baquero y Flavia Terigi, «En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar», *Apuntes pedagógicos* 2 (1996): 1-16.



En este punto resulta interesante detenernos en profundizar la cuestión de la artificialidad del aprendizaje escolar / universitario institucionalizado desde la presencialidad en cuanto plantea una ruptura respecto del contexto del resto de las prácticas cotidianas. Se trata de incluir la mirada sobre los determinantes duros del dispositivo y de las características estructurales que tienen sobre el aprendizaje. Durante el 2020 este dispositivo no fue posible de ser sostenido y los alumnos al igual que los docentes parecen haberse replegado sobre lo ultra conocido.

Así, las tensiones resultantes del formato escolar que produce posiciones de relativa pasividad frente a la construcción de conocimientos resulta atravesada por la dificultad de lograr formas genuinamente motivadas de aprender y posicionarse desde el lugar de docentes:

### **Aproximaciones finales**

Nos propusimos inicialmente la recuperación de la experiencia vivida en la implementación de la propuesta del seminario Taller de Práctica y Residencia durante el 2020, y a partir de esta, surgieron multiplicidad de interrogantes que fuimos abordando a lo largo de esta producción. Sin duda, el dispositivo formativo se vió profundamente cuestionado durante la emergencia sanitaria, generando tensiones expresadas en distintas instancias a lo largo del año.

El eje de una propuesta de Residencia y Práctica Docente como la nuestra fue interpelado en lo medular, sin posibilidad de residencia y tampoco de práctica intensiva el dispositivo se fue transformando de tal modo que puso en tensión el sentido formativo del seminario-taller.

Para comprender el alcance de la interpelación, recuperamos lo que se entiende o define en la cátedra como dispositivo, en coincidencia y a partir de Foucault, sostenemos que:

*“... el dispositivo se halla siempre inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a unos bornes del saber, que nacen de él pero así mismo, lo condicionan. El dispositivo, es esto: unas estrategias de relaciones de fuerza soportando unos tipos de saber, y soportados por ellos... Lo que trato de situar con ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas,*



*decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales. filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos*<sup>9</sup>.

En este sentido, si bien se buscaron alternativas que pretendieron constituirse en una nueva red, los cambios y continuidades que se fueron identificando en torno a lo que denominamos entre la solidez y el aire del ser profesor y ser estudiante, visibilizamos que los saberes y las estrategias que se desplegaron no lograron compensar la ausencia de la residencia y la práctica intensiva. El dispositivo se diluyó en su carácter formativo, porque la pérdida de la residencia hizo que ese efecto potente que tiene la participación desde su doble inscripción (universitaria e institución de residencia) no fuera posible como experiencia vivida y significada por los estudiantes. Esto fue un elemento recurrente en las reflexiones de los docentes hacia el interior de cátedra y también reconocido por los estudiantes, cuando plantean que hubiera sido más formativo haber estado en las instituciones para situar la propuesta y asumir el compromiso y el riesgo de su concreción.

La apuesta política fue sostener el espacio formativo con los vaivenes que implicó el devenir de la emergencia y para ello se fue construyendo una propuesta que intentaba sostener discursos, instituciones, decisiones, enunciados y posicionamientos articulados en una red de sentido pero construida en otro contexto; el de la emergencia. Contexto donde la incertidumbre provocó el desvanecimiento de las seguridades que nos ofrecía la solidez del dispositivo, a la vez que nos forzó a reconsiderar lo conocido a la luz de las relaciones y los vínculos posibles en la virtualidad de una plataforma. Desde las nuevas y diferentes condiciones de existencia a lo largo del año se promovió la circulación de conocimientos y saberes a partir de propuestas vinculadas a lecturas, narrativas y secuencias didácticas que avanzaron en la selección de contenidos, construcción de recursos, actividades y estrategias de enseñanza. Sin embargo la relación con el conocimiento construido fue de

---

<sup>9</sup> Alain Grosrichard, «El juego de Michel Foucault», *Entrevista publicada en la Revista Ornica*, 1977.



exterioridad más que de interioridad, en la medida que no fue posible constituir al estudiante en residente.