

XIV Jornadas de la Carrera de Sociología
Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires

1 al 5 de noviembre 2021

Sur, pandemia y después

El subcircuito de formación docente del Área Metropolitana de Buenos Aires: Las transformaciones del trabajo docente entre la "Revolución Educativa" y el contexto de COVID-19.

Cernadas, María Sol
Cufre, Lucia
Frescura-Tolosa, Claudio
Ramos Gonzales, Josefina
Sablich, Juan

ens7.investigacion@gmail.com

Área de Investigación de la Escuela Normal Superior n.º 7¹

Eje 2 - Mesa 228: ¿Nueva normalidad o viejas problemáticas reconfiguradas? Las heterogeneidades del trabajo ante la pandemia del COVID-19 (ET: Pandemia/ Género)

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación en proceso que tiene como objetivo general producir conocimiento sobre las transformaciones del trabajo docente acontecidas en el subcircuito de Educación Superior correspondiente a los Institutos de Formación Docente (IFD) del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) a causa de la crisis sanitaria producida por la pandemia COVID-19. La contingencia en transcurso encuadra los procesos formativos en entornos virtuales como mediación predominante de la enseñanza y el

¹ Equipo mixto de investigación conformado por profesoras/es, estudiantes, graduados/as y jubiladas/os. Período: 01-03-2021 al 30-11-2021. EX-2021-13023724- -GCABA. Área de investigación de la Escuela Normal Superior n.º 7

aprendizaje y está precipitando la tensión entre “subsistencia y transformación” del formato escolar moderno a escala mundial. Particularmente, los IFD de AMBA sufren la encrucijada por la virtualización hegemónica y por la reforma para la Educación Superior que tuvo como una de sus expresiones la Ley UniCABA N. 6053/18. Esta “Revolución Educativa” que también alcanza los niveles obligatorios del sistema escolar demanda exigencias orientadas a los perfiles docentes. En este cuadro, nos preguntamos: ¿cómo impacta en el trabajo docente el uso de los entornos virtuales y/o los formatos híbridos?; ¿qué efectos tienen para el cotidiano familiar, el tiempo libre y la salud psicofísica de los/las docentes?

Palabras clave: formación docente, educación remota de emergencia, cultura escolar, reformas educativas, investigación educativa

Introducción

“Lo único que defiende ahora también por esta situación de coyuntura es que la escuela es presencial o no es escuela.”

Elsie Rockwell (INFoD, 2020)

Durante el ciclo lectivo 2020, la contingencia en transcurso encuadró los procesos formativos en entornos virtuales como mediación predominante de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. 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 (sistemas de gestión del aprendizaje, aplicaciones de videollamadas, de mensajería instantánea o redes sociales).

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 problematizar las transformaciones en los rasgos del trabajo docente a escala local (Ramos-Gonzales y Frescura, 2020a, 2020b).

Particularmente, los IFD del AMBA transitan un doble proceso de exposición al cambio: por una parte, la encrucijada por la “Revolución Educativa”, que también supone el trastocamiento de 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 IFD del AMBA.

Este trabajo se basa en la investigación empírica referida —iniciada en febrero de 2021 y aún en proceso—, 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. Con vista a presentar los avances del estudio, este artículo se organiza en tres secciones. El primer lugar, presentamos el problema de investigación; luego explicitamos los referentes teóricos y empíricos que organizan el trabajo de campo y orientan el análisis; y por último, compartimos avances iniciales sobre el problema de investigación que incluyen las características que adopta la investigación en una IFD en contextos de contingencia sanitaria.

1. Producir conocimiento situado. Acerca de la construcción del problema de investigación

Para comenzar a esbozar el problema de investigación, objetivamos nuestra experiencia en la propia institución escolar de formación docente, analizando las novedades y transformaciones que acontecen en la realidad en transcurso. 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 aquellas novedades, podemos destacar las siguientes: los entornos virtuales como principal espacio de mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; 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 con impactos notables en las prácticas de lectura y escritura habituales.

Tal reorganización de los espacios y los tiempos escolares evidencian transformaciones drásticas respecto de la pérdida del trabajo presencial colectivo, siempre signado por resistencias y malestares como respuesta a las prescripciones paliativas y contemporáneas de alcance nacional, jurisdiccional e institucional. 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. 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 a las/os estudiantes esa porción de cultura que media nuestra relación con ellas/os (Alliaud, 2020). Toda una complejidad sostenida desde el trabajo colectivo y presencial, y que se pone en cuestión radicalmente en este escenario de contingencia impuesto por la crisis sanitaria en transcurso. Incluso podemos preguntarnos si en este contexto de no-presencialidad es posible vínculo pedagógico alguno o directamente interrogarnos si hay escuela sin presencialidad, tal como lo plantea Elsie Rockwell (INFoD, 2020).

En este sentido, consideramos 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/as sujetos/as implicados/as, 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 (CABA y Pcia. de Buenos Aires). El objetivo de promover dicho intercambio institucional consiste en comprender el cotidiano de nuestra institución escolar (ENS 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 suma, proponemos un estudio contemporáneo que emerge en un momento de crisis y de conflictos de la forma escolar, en que, sin embargo, “podemos apreciar mejor el funcionamiento real de las finalidades asignadas a la escuela” (Julia, 1995: 66, traducción nuestra). En un contexto donde las IFD son interpeladas por su sentido y sus finalidades, es de vital importancia asumir el desafío de pensar para qué escuela se está formando y, a su vez, qué escuela va a resultar de esta formación, puesto que las instituciones continúan y continuarán enseñando el oficio docente a las/os maestras/os que ocuparán las aulas en las décadas venideras. De ahí, la relevancia social del problema de investigación propuesto y la importancia estratégica de que sea la misma institución la que deba propiciar esta reflexión, como un ejercicio de producción de conocimiento sobre la formación docente desde la misma formación docente.

En esta dirección, otro interés es que el problema de investigación también incumba el proceso formativo de los/as participantes (estudiantes y profesores). Se trata de producir junto a un equipo mixto radicado en una IFD, procesos que nos empoderen 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 actriz) en una tarea comprometida de estar ahí. Es decir, optamos porque el proceso de conformación, las dinámicas que sostienen y orientan al colectivo de sujetos que investiga, también forme parte de los usualmente denominados “resultados” de la investigación.

2. Acerca de la construcción de referentes teóricos y empíricos

La naturaleza efímera de la cultura escolar es el desafío del estudio a la hora de comprender la experiencia de los sujetos estudiados, aunque es preciso realizar adaptaciones de las categorías analíticas acordes con el estado de excepción de los procesos analizados.

2.1. Desnaturalizar el cotidiano escolar. La construcción de referentes empíricos

A fin de poder abordar procesos naturalizados en el cotidiano de las instituciones escolares, se propone una investigación cualitativa y asume un diseño de investigación flexible organizado en etapas con momentos de retroalimentación en las comunidades de pertenencia de las/os docentes investigadores (Sirvent, 1999). La extensión del trabajo de campo y la multiplicidad de fuentes indagadas responde a una característica central del enfoque cualitativo, que en esta oportunidad estará apoyado en la etnografía educativa (Rockwell, 2009) y en instancias de la investigación participativa (Sirvent, 1999), sobre todo en los momentos de construcción de dispositivos para la socialización de resultados (preliminares o finales) con las propias comunidades educativas. El universo de instituciones de nuestro interés es las IFD de AMBA, circunscribiéndonos a dos unidades de análisis: la Escuela Normal Superior N° 7 “José María Torres” (CABA) y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18 de Banfield (Lomas de Zamora, Pcia. de Buenos Aires).

Este tipo de diseño atiende al siguiente análisis secuencial: en primer lugar, cada institución es abordada desde una cronología analítica a partir de la cual se recopila evidencia empírica orientada por los objetivos específicos consignados. En segundo lugar, se establecen los aspectos analíticos a la luz del marco teórico de referencia y se exploran posibles líneas de comparación/dialogicidad entre experiencias institucionales. En tercer lugar, se producen informes preliminares y se construyen dispositivos de socialización de los hallazgos en proceso. Por último, se tematizan y se comparan las transformaciones en el

oficio docente en ambas instituciones formadoras de profesores/as y se establecen intercambios con la literatura científica contemporánea producida sobre esta problemática.

En suma, como resultado de este proceso, la propuesta es arribar a una descripción densa que permita hacer legible y comprensible un entramado (nuestro problema de investigación) que posee múltiples aristas y componentes. Asimismo, se propone que esta producción de conocimiento oriente decisiones institucionales que acompañen desde una perspectiva crítica y humana las transformaciones en ciernes del trabajo docente para una genuina democratización de la Educación Superior.

2.2. Resignificación de marcos teóricos. Las orientaciones o brújulas para el análisis

Los estudios de la cultura escolar permiten describir y explicar los procesos escolares en el interior de las instituciones y de las aulas. En este sentido, para estudiar las prácticas en el interior de las instituciones escolares, Anne-Marie Chartier (2000) señala la necesidad de “repertoriar por meio a disparidade indefinida dos gestos profissionais, as invariantes da intervenção pedagógica”² (p. 166) La propuesta consiste en indagar cómo los profesores despliegan inventivamente sus prácticas, como un conjunto de acciones racionales frente a las urgencias del aquí y ahora del cotidiano escolar.

Este proceso de descubrimiento e invención por parte de los docentes se produce en dos tiempos: “...o tempo ou a descoberta de bons gestos que tornam a vida cotidiana racionalmente realizável (...); e o tempo cujos criterios que presiden presidem a reiteração, a modificação ou o abandono de gestos constituídos referem-se a um crescimento da satisfação”³ (Chartier, 2000, p. 166). El primer tiempo es el de la formación inicial y los inicios de la carrera; el segundo tiempo no solo es el de la formación continua, sino el propio trabajo escolar.

Esta propuesta de concepción de las prácticas escolares presupone una apropiación del concepto de lectura como práctica cultural de Michel de Certeau. A partir de la indagación de la noción de consumo cultural, Chartier y Hébrard (1988) identifican la lectura como un modelo de práctica cultural; en este sentido, la actividad del lector se configura como un proceso activo, como si fuera un cazador furtivo:

Este último [el lector] no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que

² “...repertoriar por medio de la disparidad indefinida de los gestos profesionales, hacer un repertorio de las invariantes de la intervención pedagógica” (trad. nuestra)

³ “... donde el tiempo o el descubrimiento de buenos gestos que hacen la vida cotidiana racionalmente factible (...); y el tiempo cuyos criterios que presiden la reiteración, la modificación o el abandono de los gestos constituídos remiten a un crecimiento de la satisfacción.” (trad. nuestra)

organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones. (De Certeau, 1996, p. 182)

En este sentido, de Certeau concibe la lectura como una actividad de tipo *táctica*, una actividad de resistencia en que los sujetos construyen sus propias significaciones frente a las imposiciones sobre la práctica cultural, esto es, las *estrategias*. De este modo, ofrece un modo de concebir las prácticas no solo de lectura, sino las prácticas culturales cotidianas en general; por ello, las prácticas escolares, presentes en los quehaceres cotidianos de la clase, son pasibles de ser estudiadas como prácticas culturales.

Ahora bien, en un mismo sentido, Dominique Julia (1995) señala la dificultad del estudio histórico de la cultura escolar, que define como

...un ensemble de *normes* qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de *pratiques* qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées a des finalités qui peuvent varier suivant les époques...⁴ (Julia, 1995, p. 354)

Del mismo modo que Chartier, Julia propone que el análisis de estas normas y prácticas propias de la institución escolar debe hacerse a partir de los actores institucionales, con una propuesta metodológica que pueda captar esta información que pocos rastros ha dejado en el tiempo. Asimismo, también Julia sostiene que no se trata de reglas estáticas, sino que implican cambios, especialmente en momentos de crisis. Siendo el traslado a la educación remota producto de la pandemia de covid-19 un momento de crisis de los sistemas educativos, el enfoque de Julia (1995) es pertinente para analizar estas prácticas. De manera similar a Viñao (2006), considera que la cultura escolar involucra todas las prácticas instituidas en el interior de las escuelas y sus agentes (profesores/as y alumnos/as), con un especial hincapié en las hibridaciones de continuidades y transformaciones.

El tercer aspecto a considerar en el estudio de la cultura escolar es la materialidad. Considerando "...a cultura material escolar como constitutiva da cultura do trabalho docente..."⁵ (Vidal, 2017, p. 261), Vidal concibe el oficio docente con la dimensión económica del trabajo. Los docentes incorporan objetos fabricados por la industria, pero a su vez son artífices de sus propios artefactos de manera artesanal. Esta práctica cultural implica "relações entre corpo e matéria constituídas historicamente, mas também resíduos

⁴ "...un conjunto de normas que definen los conocimientos a enseñar y los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos conocimientos y la incorporación de estos comportamientos, normas y prácticas dispuestos a finalidades que pueden variar según las épocas..." (trad. nuestra).

⁵ "...la cultura material escolar como constitutiva de la cultura del trabajo docente..." (trad. nuestra)

de inteligências imemoriais”⁶ (Vidal, 2017, p. 266) En este sentido, la relación del cuerpo con la materialidad implica procesos de subjetivación de prácticas culturales. En el marco del traslado a la modalidad remota en contexto de emergencia sanitaria (fenómeno conocido como enseñanza remota de emergencia, Bozkurt y Sharma, 2020), la reconfiguración de la materialidad –los espacios, tiempos y objetos escolares– (Vidal, 2007) no solo tiene impacto en la enseñanza por el uso exclusivo de la mediación de las TIC en las prácticas pedagógicas, sino también en todas las dimensiones del trabajo docente reconvertido en teletrabajo, incluyendo la articulación con las múltiples facetas de la vida cotidiana incluyendo el ocio, el trabajo doméstico y el cuidado de infancias también afectados a una escolaridad remota. Asimismo, los *softwares* educativos (Google Workplace for Education y aplicaciones de videollamadas principalmente) se convierten en un nuevo espacio de poder, esto es, de estrategias, donde circulan los actores que despliegan sus tácticas en las prácticas pedagógicas.

En síntesis, la cultura escolar es un concepto no exento de controversias, compartido por la historia cultural y la tradición antropológica y etnográfica. En el presente trabajo, se concibe la cultura escolar como un conjunto de prácticas

- creativas, esto es un conjunto de tácticas que los docentes despliegan frente a estrategias institucionales y estatales;
- que permite y habilita el funcionamiento de los actores en las instituciones escolares;
- híbridas, que articulan permanencias y renovaciones;
- vinculadas con la cultura material.

3. Avances y reflexiones sobre la investigación en curso: posibles aristas de análisis

La investigación en proceso del equipo conformado en febrero de 2021 sobre las transformaciones en el trabajo docente en contexto de covid-19 anticipa en sus resultados preliminares.

3.1. Las reconfiguraciones del trabajo docente en relación a las transformaciones de la materialidad escolar

Como las transformaciones del trabajo docente se derivan de un cambio en la materialidad de las prácticas, es necesario describir y analizar tales reconfiguraciones

⁶ “relaciones entre cuerpo y materia históricamente constituidas, pero también residuos de inteligencias inmemoriales” (trad. nuestra)

...la materialidad de la escuela no se resume a los objetos y soportes de la escritura. Los espacios y los tiempos escolares, así como la “memorabilia” que constituye el universo de la escuela, como pupitres, muebles, bancos, relojes, entre otros, son elementos importantes para el entendimiento de las prácticas escolares. (Vidal, 2007, p. 30)

Ahora bien, es preciso replantear tal definición en vistas al traslado a la modalidad remota de emergencia, ya que supone una reorganización de los soportes de lectura y escritura, los tiempos y los espacios, que no solo son físicos, sino también virtuales. Estas transformaciones pusieron en tensión una cultura profesional basada en una materialidad específica de las prácticas.

En cuanto a los espacios, se produce una reconfiguración del espacio áulico de encuentro de sujetos (docentes y alumnos) en un entorno virtual de aprendizaje. Si bien estos entornos estaban presentes previamente, eran un acompañamiento a la cursada presencial. Las propuestas de enseñanza pusieron el centro de la mediación virtual en dos polos: las videollamadas y los sistemas de gestión del aprendizaje (Google, Classroom). No obstante, múltiples aplicaciones fueron utilizadas para dicho fin.

El espacio físico de la clase se transforma no solo en el espacio virtual, sino en el entorno físico de la vida privada de los hogares. Esto influiría en las condiciones materiales del trabajo docente: ante el teletrabajo y las tareas de cuidado de niños en edad escolar en pandemia, los docentes sufren una ocupación no solo de los espacios privados, sino también de los tiempos en distintos grados.

En cuanto a los soportes de escritura, no solo los entornos virtuales son reconfiguraciones de espacios, sino también un entorno nuevo de reordenamiento de los saberes y dan cuenta de las prácticas escolares de docentes y alumnos. De este modo, presentan una variabilidad en cuanto a la posibilidad de adecuar las plataformas a los objetivos de aprendizaje y en las posibilidades de construirse como un canal de comunicación, colectivo o individual. Asimismo, se trata de un espacio de transformación de las prácticas de oralidad del aula, mediante la construcción de materiales audiovisuales.

Finalmente, respecto de los tiempos, la tensión presente en todo momento es el carácter sincrónico o asincrónico de las propuestas en función de la simultaneidad o no de la formación en los horarios pautados de la clase. El carácter asincrónico no solo impactaría en la instrucción, sino en las múltiples demandas del teletrabajo, que traduciría en malestares por la multiplicidad de tareas en simultáneo 24/7 y la invasión de los tiempos de ocio, de la vida familiar e, incluso, de los horarios de sueño.

3.2. El *autoaggiornamento a contra reloj* en habilidades, que hasta entonces, no se vinculaban directamente al trabajo docente.

Con respecto a la autoformación de los sujetos de la educación, la ola reformista prescribe en sus lineamientos la necesidad de formar un(a) alumno(a) “emprendedor(a)” de su propio aprendizaje y directriz de su propio trayecto formativo a partir de intereses individuales. Así se explicita en las prescripciones de los documentos curriculares (Resolución N° 5755/2019) de los niveles educativos para los que formamos profesoras/es. Contamos con sobrados ejemplos tanto de la resistida reforma de la Secundaria del Futuro, que “ya pasó”, como de los documentos curriculares para el Nivel Inicial, que “están pasando”. En estos últimos no solo se reemplazan contenidos por competencias, sino que se avanza en la promoción del 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 emocional⁷ a escala del territorio argentino.

Tamaño reforma de los niveles educativos obligatorios requiere de inmediatos correlatos en la Educación Superior, particularmente en el subcircuito de formación docente donde se forman los cuadros que abastecen al sistema educativo. Entonces, resulta imprescindible preguntarnos desde las IFD que habitamos y frente a tan extremo escenario, ¿cómo estas “metas” educativas que intentan hegemonizar –en nuestro país como en otros del Cono Sur en donde sientan precedentes desde tiempos de la Operación Cóndor– se refuerzan con el escenario social y escolar impuesto a causa de la contingencia por el COVID-19?

Como respuesta, podemos afirmar que las/os formadoras/es experimentamos una transformación radical e inédita de nuestras condiciones laborales con el sometimiento al teletrabajo como única alternativa de desempeño docente, lo que intensificará aún más la exigencia en nuestras subjetividades: instalar/naturalizar esta modalidad remota sumando la intervención en un formato escolar presencial totalmente trastocado. Es decir, alojar una modalidad mixta no es más que imprimir a nuestras subjetividades mayores exigencias.

Sin embargo, desde los ámbitos gubernamentales y académicos observamos cómo cada día, desde el inicio de la pandemia de COVID-19, han tenido lugar innumerables eventos y producciones académicas locales e internacionales, que centran su interés en

⁷ Proyecto de Ley que modifica su similar 26.206 (Educación Nacional) incorporando la Educación Emocional Temprana. Presentado por Daniel Aníbal Lovera el 13/11/2018 en el Senado de la Nación Argentina. Expediente:4201-18, con Estado Parlamentario.

enseñarnos a continuar enseñando (p. ej. *Congreso Internacional de Educación virtual: los nuevos retos de innovación de Latinoamérica*⁸).

Este proceso de “autotransformación”, que hemos encarado sobre nuestras propias competencias y capacidades docentes para desplegar procesos de enseñanza efectivos en entornos remotos, nos empuja a una carrera acelerada por la apropiación de las nuevas tecnologías, pero no con el propósito de democratizar la Educación Superior para los sectores que podrían ser beneficiados con una educación “diferida” –o inclusiva de los grupos que no pueden garantizar presencialidad, por su condición de mujeres madres y/o gestantes, trabajadores de tiempo completo, estudiantes con diagnósticos particulares o problemas de salud, entre otros grupos vulnerados de su derecho a la permanencia en la Educación Superior y para quienes la estadística señala los mayores niveles de deserción–, sino por un mero sometimiento a la instrucción virtual⁹ adecuada a la imposición de las plataformas educativas dirigidas por fundaciones, organizaciones no gubernamentales o directamente (y descaradamente) por empresas privadas, como Google, Microsoft y, recientemente, Zoom Video Communications. Todos ellos, nichos nacionales e internacionales que tienen escasísima presencia estatal cuando no la mantienen al margen o directamente la omiten de participación (Ministerio de Educación, 2020).

Esta captura de nuestras subjetividades (Filidoro, 2019) requiere de una transformación de nuestro ser y estar con nuestras familias, en nuestros hogares, incluso de disfrutar nuestro tiempo libre. Complementariamente, este “encuadre” arrasa con los ámbitos de intercambio colectivo donde encontrarse a desconfiar, procesar y debatir las transformaciones coyunturales, institucionales, subjetivas que nos están atravesando. Un escenario que, de pervivir y consolidarse como un cambio de paradigma pedagógico hegemónico, desplegará como efecto dominó inimaginables consecuencias no solo en los formatos escolares públicos donde trabajamos y enviamos a nuestras/os niñas/os y jóvenes, sino en los ámbitos más íntimos de nuestra vida cotidiana.

Después de la experiencia del siglo XX, nadie podría negar que los sistemas educativos, que nacen solidarios a los estados-naciones modernos, se modifican por los requerimientos científicos-tecnológicos del país y de los capitales representados en los bloques regionales e internacionales, pero también por los ritmos y singularidades locales, sectoriales e instituciones que las resistencias y oposiciones de los colectivos organizados le imprimimos a estos procesos de reforma desde que el sistema educativo existe. A veces para demorarlos, otras veces para atenuarlos y otras, incluso para rechazarlos de plano.

⁸ Consúltese el programa en <https://poliestudios.org/congreso>.

⁹ Este tipo de instrucción enajena profundamente de otras tareas como la revisión de los contenidos, la ampliación de lecturas, el despliegue de andamiajes diversificados para cada punto de partida, entre otros. En cambio, ahora todo lo ocupa la formación/adquisición en las TIC.

En este sentido, dos interrogantes orientan la continuidad del proceso investigativo en nuestra segunda etapa de trabajo de campo: (1) ¿cómo estos rasgos contemporáneos que adquirió el trabajo de enseñar, se superpusieron a las tareas domésticas imprescindibles para la pervivencia en una contingencia de tipo sanitaria?; y (2) ¿cómo este cuadro influyó en el establecimiento de condiciones para un procesamiento racional-crítico de las reformas educativas propias del sector y de aquellos debates pedagógicos que involucran directamente a la formación docente como las recientes disputas sobre la Educación Emocional (Abramowski, 2019)?

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2010) *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia: Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n6.7>
- Chartier, A.-M. (2000). Fazeres ordinários da classe: Uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26(2): 157-168. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (1988). *L'invention du quotidien: Une lecture, des usages. Le Débat*, (49), 97-108. Recuperado de: <https://doi.org/10.3917/deba.049.0097>
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer. I*. México: Universidad Iberoamericana.
- Filidoro, N. (2019, 9 de octubre). La pasión por la llamada "Educación Emocional": El poder del control y el control de poder. *Revista Deceducando*, (6): Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. Artículos, ensayos. Recuperado de: <https://deceducando.org/2019/10/09/la-pasion-por-la-llamada-educacion-emocional-el-poder-del-control-y-el-control-de-poder>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. 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/4oJl_DWMEaM
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup1), 353-382. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- Ministerio de Educación (2020) *La cruel pedagogía del virus – Boaventura de Sousa Santos y Pablo Gentili* [Video] YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/3SEducajT3s>.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, M. (1999) Problemática Metodológica de la Investigación Educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII(14).
- Vidal, D. 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_PE_28.pdf
- Vidal, D. G. (2017). História da Educação como Arqueologia: Cultura material escolar e escolarização. *Revista Linhas* 18 (36), 251-272. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.5965/1984723818362017251>
- Viñao, A. (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47. Recuperado de:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5241554/mod_resource/content/2/VINCENT%20Guy_Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escola.pdf