


¿Ahora qué? Reflexiones acerca de la formación docente después de la pandemia¹.

Now what? Reflections on teacher training after the pandemic.

Alejandra Birgin

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Buenos Aires, Argentina. Universidad Pedagógica Nacional. Buenos Aires, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-2017-0037>
Correo electrónico: alebirgin@hotmail.com

Recibido:
7 de diciembre de 2022
Aceptado:
10 de marzo de 2023

Resumen

La pregunta que organiza este texto busca aportar a dilucidar el lugar que ocupan y/o pueden ocupar la pedagogía y la contemporaneidad en la formación de maestras/os y profesores. ¿Es qué hace falta la pedagogía en la formación docente? ¿Qué suma discutir la contemporaneidad en la transmisión específica que proponemos en la formación de nuestras/os enseñantes? Propongo pensar estas preguntas en este tiempo del "después" de la pandemia. Creo que es/ha sido una experiencia histórica que abrió y abre la puerta a potentes análisis así como a diversas experimentaciones. Para eso, propongo recorrer una serie de núcleos de sentido, pensados como articulaciones y tensiones que atraviesan el discurso público, especialmente el de la formación docente.

Palabras clave:

Formación Docente; Pospandemia;
Desescolarización; Territorio;
Solucionismo tecnológico; Pedagogía.

Abstract

The question that organizes this text seeks to contribute to elucidate the place that pedagogy and contemporaneity occupy and/or can occupy in the training of teachers and professors. Is pedagogy missing in teacher training? What does it add to discuss contemporaneity in the specific transmission that we propose in the training of our teachers? I propose to think about these questions in this time of the "after" of the pandemic. I believe that it is/has been a historical experience that opened and opens the door to powerful analyzes as well as various experiments. For this, I propose going through a series of nuclei of meaning, thought of as articulations and tensions that cross public discourse, especially that of teacher training.

Key words

Teacher Training; Post-pandemic;
unschooling; Territory;
technological solutionism; Pedagogy.

¹ Este texto toma como referencia el capítulo "Formación docente inicial, escolarización y pandemia", publicado en Thisted, S., Ferreira, E. B. y Cardona, D. (en prensa). Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina. Ediciones Red Estrado.

La pregunta que organiza este texto busca aportar a dilucidar el lugar que ocupan y/o pueden ocupar la pedagogía y la contemporaneidad en la formación de maestras/os y profesores. ¿Es qué hace falta la pedagogía en la formación docente? ¿Qué suma discutir la contemporaneidad en la transmisión específica que proponemos en la formación de nuestras/os enseñantes? Propongo pensar estas preguntas en este tiempo del "después" de la pandemia. Creo que es/ha sido una experiencia histórica que abrió y abre la puerta a potentes análisis así como a diversas experimentaciones. Para eso, propongo recorrer una serie de núcleos de sentido, pensados como articulaciones y tensiones que atraviesan el discurso público, especialmente el de la formación docente.

Sin dudas, los modos en que se pensó y operó el sistema educativo en la pandemia se inscriben en debates, condiciones y herramientas preexistentes. Nos interesa aquí resaltar que la pandemia y lo que ella produjo (sin negar su novedad) se inscriben en otras transformaciones generales que afectan nuestra vida. En el final del siglo XX, decía Hobsbawm, crece la idea de un presente permanente sin relación con el pasado (lo que Hartog denominó el predominio de un régimen de historicidad presentista). Esa idea se fortaleció en los discursos acerca de la pandemia, como si ella fuese un fenómeno sin antecedentes ni explicaciones históricas. Por el contrario, entendemos que el pasado y el futuro continúan siendo dimensiones esenciales de la experiencia social por su capacidad para orientar y dotar de sentido a las acciones individuales y colectivas (Wasserman, 2019) y que allí la educación realiza una operación clave (en la tramitación del pasado, en el lazo entre generaciones que construye).

Cual palimpsesto (manuscrito que se borra para poder escribir encima, pero que conserva las huellas de lo anteriormente escrito), el campo de la educación contiene las marcas de lo que fue y que operan en un territorio en disputa.

Nos focalizaremos en cuatro núcleos (entre muchos otros) que se tensaron e intensificaron en período pandémico, que están profundamente ligados a la formación docente y ayudan a pensarla, con sus disputas y vaivenes, en la contemporaneidad. Me referiré por un lado, a las teorías de la desescolarización (1); por otro, a las del "solucionismo tecnológico" (2). La pandemia pareció una oportunidad para revivirlas. En tercer término, quisiera detenerme en la cuestión de qué lugar le hacemos a la pedagogía en la formación docente (3). Por último, tomaré los conflictos alrededor de la cuestión de la territorialidad (4). Los abordaré a continuación.

1 - Acerca de la desescolarización

Las teorías de la desescolarización de los 60 y 70 (que reúnen diversas críticas y alternativas a los sistemas educativos modernos) volvieron a tener vida en el siglo XXI. Basados en la sospecha respecto de la escuela que conocemos, plantearon (con matices importantes) una crítica al metarrelato educativo, el rechazo a la idea de progreso propia de la pedagogía moderna y el cuestionamiento a la idea de emancipación individual y social que legitimaba a las escuelas (Zaldívar y Laudo, 2017). Desde esas posiciones se construyeron espacios muy diversos a la escolarización moderna, que van desde la enseñanza doméstica o home-schooling hasta escuelas libres (o espacios e-learning) planteadas como alternativas a la

educación escolar. Con la pujanza de nuevas tecnologías, estas teorías recuperaron vitalidad, sostenidas en que las herramientas digitales permiten diseñar y ajustar procesos propios del aprendizaje.

Justamente, estas y otras propuestas ponen eje en el lenguaje del aprendizaje, que adquiere, así, una centralidad excluyente. Se trata de un proceso que implica una serie de cambios discursivos en este siglo al que Biesta denomina *aprendificación* (Biesta, 2016). El autor señala la erosión de un modo de comprender la enseñanza y el maestro, no en el sentido de los reclamos conservadores acerca de la reposición de una figura autoritaria de control sino desde una óptica en la que el docente aparece como un “facilitador del aprendizaje”, como un creador de oportunidades y ambientes para aprender. Pero el aprendizaje no es administrar procesos “vacíos”. Lo que se desestima es que el asunto de la educación radica, justamente, en aprender algo de alguien (Biesta, 2016) y, por eso, un docente está allí para enseñar lo que las generaciones que nos precedieron construyeron y hacerlo de modo tal que con eso puedan hacer otra cosa (contrabandear la memoria, diría Hassoun).

Lo que nos interesa señalar aquí es que los discursos expandidos de la desescolarización y la *aprendificación* se construyen sobre la base de la subestimación del lugar del docente y la escuela, a la vez que (en el mismo movimiento) desplazan el eje hacia la individualización del aprendizaje.

2 - El solucionismo tecnológico

Otro aporte que nos interesa recuperar para leer este tiempo es lo que Morozov denomina como *solucionismo tecnológico* e *internet-centrismo* (2016). El autor define el *solucionismo tecnológico* como una ideología que legitima “una colección” de soluciones tecnológicas (nuevas, limpias y efectivas) a problemas educativos. Con una visión reduccionista, se reformulan así situaciones complejas para tornarlas problemas con definición simplificada y soluciones definitivas y computables en una visión que impide ver sus efectos, que naturaliza un mundo construido y expulsa, de ese modo, toda reflexión y diseño pedagógico. Por ejemplo, poco importaría el contexto de las prácticas que se buscan mejorar en una escuela, mientras se aumente su eficacia.

Morozov sostiene que con la llegada de Internet este *solucionismo* ha dado origen a una serie de creencias que denomina *internet-centrismo*, donde habita la certeza de que vivimos una época nueva, de profundos cambios, en la que vamos a encontrar soluciones a los problemas. Se trata de una perspectiva que ejerce una amnesia tecnológica, que niega la existencia de otras tecnologías y su historia (desde la radio y la televisión hasta la ingeniería genética). “Esa visión totalizadora del *internet-centrismo*, su falso universalismo y su reduccionismo imposibilitan un debate más robusto sobre las tecnologías digitales” (Morozov, 2016, p. 82).

Pero discutir el *solucionismo* no significa rechazar las tecnologías. Por supuesto que las tecnologías sin el fetichismo *solucionista* de la eficacia y la perfección, abrieron y abren puertas a la experimentación creativa (Morozov, 2016), brindan modos de romper reglas absolutas y permiten indagar alternativas potentes como aportes al debate y la construcción de una escuela para todas/os. Porque, como señalan Dussel y Trujillo Reyes (2018), la clase siempre fue un entorno socio-técnico, conformado por esa interacción entre sujetas/os humanas/os y espacios, artefactos

o tecnologías que organizan interacciones. Desde esta perspectiva, las tecnologías no son objetos externos que “llegan” a las escuelas, sino que la escuela es ella misma un entorno socio-técnico poblado por artefactos (libros, láminas, cuadernos y carpetas, mapas, retratos, escritorios) que materializan formas particulares de registrar y organizar el conocimiento y la memoria humana. Los artefactos, aun cuando sean objetos muy nuevos, llevan con ellos la historia particular de las inscripciones de la cultura, de las organizaciones del conocimiento y de la memoria, así como de las estrategias de poder que estaban presentes en el momento de su emergencia (Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

En el confinamiento obligado para protegernos se produjo, por un lado, un efecto de shock por la escalada de la plataformización de lo educativo (Mónaco y Herrera, 2022). Por el otro, las expectativas ligadas a que la digitalización per se mejora la enseñanza fueron puestas en cuestión. También, se fortalecieron debates respecto de cómo se piensa ahí el lugar de las/los docentes que algunas/os imaginaban sustituible por programas informáticos (la autonomización de la enseñanza en manos de los propios dispositivos). Los estudios muestran que los espacios de encuentro y las relaciones con pares y con otrxs adultxs que suceden en el cara a cara se extrañaron.

Los discursos que, alimentados por las corrientes desescolarizadoras, tendieron a caricaturizar a la escuela como institución obsoleta (y la asociaban con el aburrimiento y la rigidez, la desafectividad, la ausencia de creatividad) fueron perdiendo peso a medida que corrían las semanas de aislamiento. También, los discursos que desvalorizaban los saberes necesarios para ejercer la tarea de enseñar. Es que se hizo más evidente que el trabajo docente requiere de una formación y un espacio-tiempo específico para desplegarse y que el vínculo fluido con dispositivos digitales (cuando las condiciones materiales están resueltas) no garantiza los saberes necesarios para enfrentar los procesos de aprendizaje.

3 - El desplazamiento de la pedagogía

En el debate de las últimas décadas, el lugar asignado a la pedagogía como campo de saber y como lenguaje puede analizarse como una expresión de cómo se construyen las políticas docentes tanto para la formación como para el trabajo de enseñar. El caso argentino es muy claro respecto la disputa que se instaló entre posiciones antagónicas sostenidas por los gobiernos de este siglo: el kirchnerismo y el macrismo.

Los gobiernos nacionales del 2003 al 2015 habían impulsado explícitamente la reintroducción de la pedagogía en las políticas públicas en educación, luego de que en las reformas neoliberales de la década de los 90 este registro fuera desplazado y reemplazado por abordajes tecnocráticos. En el discurso pedagógico oficial del periodo, las coordenadas propias del lenguaje de la pedagogía impulsaron prioridades y definiciones político-educativas que propusieron una experimentación igualitarista basada en la transmisión cultural, el trabajo con las diferencias, la especificidad de la enseñanza en la formación y el trabajo docente, y la restitución del horizonte de lo común (Vassiliades, 2014; Dussel, 2015). En esa composición confluyeron discursos acerca de la formación y el trabajo docente que provenían de ámbitos gubernamentales y de política pública con los de universidades, sindicatos,

movimientos sociales y docentes, entre otros actores.

Como señala Vassiliades (2021), con el cambio de gobierno a fines del 2015, se produjo una doble interrupción que articuló, por un lado, un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. Por el otro, en el marco de una restitución tecnocrática-particularista (y managerial), los problemas de la educación fueron planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso "emprendedor" que, a la vez, diluyó todo horizonte de lo común y de lo colectivo. Se buscó desplazar la tarea docente hacia la "facilitación" y la "guía". Estos movimientos fueron acompañados de un discurso impugnador de la escuela y las posibilidades de la enseñanza.

Detrás de estos planteos, prevaleció un cierto sentido común que situó a las escuelas, las clases expositivas y a las/los docentes que enseñan en una serie improductiva que debía ser modificada para que las instituciones se tornen ámbitos entretenidos y convocantes. Las lógicas particularistas que organizaron el discurso pedagógico del período parecieron afianzarse en la instalación de la noción de esfuerzo y realización personal en el campo educativo, en la re-tecnificación del trabajo docente y en la dilución de la pedagogía en su condición de saber y de lenguaje.

En este movimiento confluyó una progresiva y sostenida reestructuración de la agenda de formación docente: los tiempos del paradigma de la escuela eficaz trajeron consigo la despedagogización y la despolitización del debate educativo. La idea de una escuela eficaz borró la legitimidad de todo debate político pedagógico en favor de la sobrevaloración de una dimensión puramente fáctica (Vassiliades, 2021) y una gestión exitosa de sí mismo, con la promesa de felicidad que ella conlleva (Ahmed, 2021).

Como señala Philippe Meirieu, se plantea entonces una gran ambivalencia respecto de qué es lo que da acogida a las/los chicas/os en la casa/mundo, porque lo que plantea la escuela eficaz, lo que vienen a medir los test, es simplemente el grado de adaptación a la casa, pero no la capacidad de repensarla, cuidarla y, mucho menos aún, transformarla (Meirieu, 2022).

Ya en pandemia, se construyeron distintos espacios colectivos de formación docente inicial y permanente donde el debate pedagógico permitió cobijar, narrar, analizar, comprender las escenas que, sin la materialidad conocida, lograron hacer otra escuela en el mientras tanto. Los debates por la igualdad escolar, la desigualdad social, la apuesta a la educabilidad de cada una/o (pese a todo) se fueron desarrollando en ese marco. Por ejemplo, los espacios del campo de la práctica (generalmente monopolizados por el discurso didáctico) se vieron interpelados por la situación e incorporaron (tímidamente en muchos casos) a la pedagogía como saber y como lenguaje. Se puede ver allí un inicio de alteración de la jerarquía de saberes que opera en la formación docente².

4- La cuestión de la reterritorialización

Con la suspensión por períodos prolongados de la presencialidad escolar, sin dudas los sistemas educativos se encontraron frente a una situación inédita y de duración impredecible. En el marco del confinamiento, los vínculos pedagógicos parecieron interrumpirse intempestivamente, vaciados de la presencialidad conocida. El pasaje

²Por ejemplo, véase Benchimol, K. y Helman, M. (2022) Entrevista a Alejandra Birgin. La relación con el saber y la construcción de confianza como ejes de una política pública que restituye el vínculo con lo escolar. Análisis de las Prácticas, 1, 149-164. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/article/view/125/52>

una escuela por otros medios sin tiempo alguno de preparación, con lo que había a mano, se impuso de modos diversos. Más allá de las notables diferencias entre países, fue un cimbronazo que conmovió los pilares de la materialidad escolar y nos conminó (para mantenerla viva) a apelar a otros entornos socio-técnicos y a crear y delimitar otros territorios. La desestructuración que se produjo alteró relaciones y lazos que se construían en las escuelas y muy especialmente las formas de enseñar. De lo que dispusimos, entonces, fue de una escuela que no tuvo recortado un territorio, un tiempo y un espacio propio o específico.

Cuando las/los alumnas/os permanecen encerrados en las casas y en los barrios, en una convivencia forzada (como la nombra Graciela Frigerio) se diluyen ciertas fronteras a la vez que se construyen otras que demarcan experiencias territoriales más homogéneas, sin ventanas a otros mundos salvo las que muestran las pantallas que (de modo desigual) tengan a mano. Esa escuela posible implicó la “domesticación” del espacio escolar (Dussel, 2020), que no discrimina entre escuela y familia, entre espacio público y privado. Hay una pérdida de la “intimidad” del trabajo escolar que, además, deja expuesta la vida privada como nunca antes¹. Es una «escuela confinada» en todos los sentidos de la palabra: material, pero también social, cultural, ideológico. En las crónicas del regreso progresivo a la presencialidad, las/los chicas/os manifestaron de distintos modos su necesidad de un cuadro estructurante al exterior de la familia, del sostén de un colectivo; su necesidad del reencuentro e interacción con otras/os.

Lo que nos interesa señalar es que el confinamiento dio lugar a procesos de desterritorialización, en una especie de huida forzada de las configuraciones construidas históricamente. Pero así como se trastocó el conocido, también se constituyeron otros nuevos territorios. De modos muy heterogéneos y muy ligados a la disponibilidad material y de saberes, maestras/os y profesores se vieron lanzados a nuevos territorios (Amador et al., 2022) con espacios complejos, múltiples, donde acontecieron experiencias y encuentros diversos y desiguales. Algunos autores refieren también a una reterritorialización mediática, donde se crea un complejo ambiente que relaciona la naturaleza sociocultural y territorial contemporánea con el espacio tecno-mediático (Santi y Araújo, 2021). Como ya dijimos, sin espacios propios (recortados de la vida familiar cotidiana) y específicos (recortados para el estudio con otras/os) se incrementó la valoración de la escuela como espacio común, como sitio público diferenciado del familiar, como espacio propio a la vez que de todas/os.

Cabe allí la pregunta sobre el movimiento de construcción/destrucción de territorios (materiales y/o simbólicos) y sobre la producción de nuevos procesos de fragmentación que operaron en la pandemia: ¿se reconfigura el territorio escolar? ¿Cómo opera allí la brecha digital? ¿Cómo pensar experiencias situadas? Sobre todo, ¿cómo construir territorios comunes? ¿Es qué todo esto constituye una novedad?

Señalamos hasta aquí cuatro núcleos de sentido que estaban instalados previo a la pandemia y que se tensionaron con ella: las teorías de la desescolarización, las del “solucionismo tecnológico”, la cuestión de la despedagogización y la de la reterritorialización.

Apuntes para conclusiones en proceso

El recorrido que realizamos quiso señalar algunas de las continuidades y alteraciones que nos impuso la pandemia y que interpelan fuertemente a la formación docente. Es que el confinamiento para la protección actualizó innumerables debates en diferentes áreas de la sociedad y la cultura. En un tiempo de relaciones alteradas, puso sobre la mesa común tanto la multidimensionalidad de la problemática educativa como la potencia de la escuela y sus docentes.

Como dice Larrosa (2020), la pandemia nos está haciendo ver, discernir, interrogar. Nos está haciendo pensar acerca de la construcción de la igualdad escolar y sus dificultades, lo que se revela en la consideración de la escuela misma, de sus formas pedagógicas, de sus enseñanzas. Y es por eso que la formación docente no ha sido ni puede ser ajena ni indiferente a este debate y a eso le dedicaremos este cierre, tratando de aportar a capitalizar el cimbronazo, especialmente enfocados en repensar como la pandemia interpeló los saberes y las relaciones que las/los docentes construyen con ellos durante su formación. Porque una de las cuestiones claves del trabajo en y con la formación docente es que construye en sus aulas de hoy las aulas de las escuelas del mañana. Es decir, las aulas en las que las/los futuras/os enseñantes estudian en el presente son los espacios donde se forjan las aulas por-venir (Birgin, 2020)⁴.

Con la pandemia se aceleró una interpelación necesaria a la formación docente, que no queremos que se nos escurra sin dejar de transformarla en objeto de reflexión y producción de pensamiento pedagógico (Birgin y Charovsky, 2021). En ese sentido, necesitamos recuperar los ensayos y experiencias construidas y transitadas para trabajar lo que enseñar en tiempos de excepción le dice a lo que vendrá. Ha sido un tiempo prolífico en creaciones pedagógicas, improvisaciones y experimentaciones que se produjeron como alternativas al y en el confinamiento. Documentarlas y analizarlas en la formación de docentes amplía y complejiza preguntas pre-existentes a las que les da otra visibilidad y relevancia.

Tomaremos cuatro ejes que, recuperando lo planteado y sin ninguna pretensión de exhaustividad, buscan ordenar algunas ideas acerca de interrogantes cruciales para la formación docente pospandemia. En primer lugar, surgió con fuerza la pregunta: ¿es qué hacen falta hoy las escuelas y sus enseñantes? Si así fuera (y en segundo lugar), ¿de qué escuela hablamos? ¿Ponemos en discusión en la formación docente la forma escolar vigente? En tercer lugar, ¿cómo abordar hoy la cuestión de la igualdad escolar? Por último (podría haber sido lo primero), nos parece cada vez más imprescindible retomar un debate acerca de la relación entre la escuela, la tarea de enseñar y la época que vivimos.

Empecemos por el principio ¿Es qué hace falta la escuela? ¿Hace falta el maestro? La escuela ofrece un espacio y tiempo específico para el estudio, ofrece experiencias de formación para hacer accesible el mundo, para vivir con otras/os en este mundo y también para pensar otros mundos posibles. ¿Qué se pierde cuando no se tiene la oportunidad de habitar y vivir las experiencias que allí se producen? ¿La educación a distancia es una alternativa a la educación escolar? ¿Solo se trata del aprendizaje individual? ¿Dónde quedan las/los maestras/os? ¿Qué sucede si no están? Como vemos, las propuestas de desescolarización y solucionismo tecnológico confluyen

³La referencia a "aulas" es metafórica. Si la escuela es una construcción histórica, no podemos afirmar cuáles serán los espacios en los que se organizará la enseñanza en las escuelas del futuro.

ahí, van de la mano. En cambio, Biesta respondería: lo que hace falta es devolver la enseñanza a la educación (Biesta, 2016). Y es allí donde la figura de la escuela y de las/ los docentes recobra una significatividad y reconocimiento renovados. Cuidar la escuela es parte de lo que hoy construye la infraestructura de lo común, de lo que sostiene una vida compartida (Dussel, 2021)

Ahora bien, junto con valorar (sin sacralizar) la escuela y a quienes en ella enseñan, se abrieron otras acciones y reflexiones que no debemos ni queremos que se escapen sin tomarlas, analizarlas, sacarles provecho. Los tiempos y espacios de confinamiento abrieron a la construcción de una mirada más compleja sobre el sistema educativo, las trayectorias escolares y los territorios así como a la incorporación de otros entornos socio-técnicos. Porque la idea de volver a la escuela trae consigo la pregunta de a qué escuela.

En esta inédita interrupción de la escolarización conocida reside la posibilidad no solo de hacer visible la potencia de ese arreglo histórico que es la escuela, sino de relocalizarla como un sistema de prácticas que pueden ser recreadas y reorientadas (Vercellino y Da Silva, 2021). En muchos espacios de formación docente, la escuela conocida aparecía sedimentada, naturalizada, incuestionable, sagrada. Y hoy se hace más visible que nunca la materialidad de esa invención moderna, de sus coordenadas de espacio y de tiempo, lo cual expone el carácter social, histórico, político y cultural de la forma escolar y, por tanto, su condición contingente.

Entre desescolarización y forma escolar vigente hay un amplio espectro de debates, de propuestas y también de factualizaciones. Por ejemplo, el cronosistema escolar, la simultaneidad, la presencialidad, las trayectorias teóricas que rigen el sistema escolar vigente no son las únicas condiciones posibles (Terigi, 2021); eso se ha hecho más visible en este tiempo y mostró la riqueza (o vacancia) de la construcción de su diversidad y de sus diferencias. Retomando a Simons y Masschelein (2014), podemos pensar la formación de maestrxs como un espacio-tiempo donde la escuela se convierte en "materia de estudio" y donde se pueden imaginar otros arreglos para ella que los ya asignados.

Si la escuela es la institución que ofrece la suspensión de un orden desigual porque propone un tiempo libre (no productivo) a todas/os, brinda un tiempo distinto al que ofrece la vida social y es justamente por eso que se trata de un tiempo igualitario (Simons y Masschelein, 2014), ¿cómo pensar y producir experiencias de igualdad escolar? ¿Qué formas de trabajo escolar proponer? ¿Qué hace falta saber para poder tomar esas decisiones mínimas que aporten a construirla? Hoy se trata de problematizar esa lógica hegemónica de la meritocracia: no solo hacer que todas/os puedan jugar en un juego desigual (que todas/os estén invitadas/os a la competición) sino de cambiar el juego y convertirlo en un juego igualitario (Larrosa, 2020). También se trata de sensibilizar acerca de la construcción de otras relaciones igualitarias, como las de género, trabajando intervenciones que contribuyan a conmovir desde la formación docente misma representaciones estereotipadas, actitudes y conductas arraigadas en un orden patriarcal (Barrancos, 2021). ¿Cómo construir "la igualdad del comienzo"? ¿Cómo compartir la convicción de la educabilidad de todas/os?

Por último, con las experiencias transitadas una convicción se fortalece: se trata de discutir la relación entre la contemporaneidad y la educación en la formación docente. ¿Por qué pensar la época en la formación docente? ¿Cómo salir de la

celebración acrítica o del tono apocalíptico para poder problematizarla y colocar allí los desafíos de la escolarización hoy? ¿Cómo se producen las tecnologías, que voces e ideologías se busca silenciar durante su producción y difusión, de qué manera se utiliza el espíritu de la época para que parezcan inevitables? Solo para mencionar dos ejemplos relevantes: ¿cómo trabajar la relación entre lo que la escuela enseña y la conciencia planetaria, en tiempos de severa preocupación por el cuidado de la diversidad de la vida en la tierra? ¿Cómo pensar una formación docente hoy que incluya cómo se construyen la jerarquía de saberes en el espacio virtual, que desnude los algoritmos de popularidad que ordenan los contenidos que consultamos en la web?

Como dice Agamben (2011), puede decirse contemporáneo solamente quien no se deja engeguercer por las luces del siglo y alcanza a vislumbrar en ellas la parte de sombra, su íntima oscuridad. El contemporáneo es quien percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarlo. Por eso, se trata de trabajar en la diferencia entre una formación que está encandilada por la época tal como es hoy y otra que, reconociendo sus luces y sus sombras, se niega a renunciar a imaginar otros mundos posibles en las escuelas (Agamben, 2011; Skliar, 2020).

Desde nuestra perspectiva, se torna imprescindible pensar la formación de maestras/os y profesores en la escena contemporánea en la que estamos inscriptos, así como la relación entre la época y la formación docente sin eludir los contextos socio-económicos y político-culturales del país, de la región y los imperativos (que parecieran indiscutibles) de un mundo globalizado. Pensar la escena contemporánea es parte de una formación docente que promueva que aquello que la escuela transmite (diría Derrida, aquello que escoge de aquello que fue construido por las generaciones que nos precedieron) perdure y permita a la vez apropiarnos del mundo para imaginar y construir otros posibles, más habitables, justos y amorosos para todas/os.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ahmed, S. (2021). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Amador, F. S., Prediger, J., Fernandes, D. R., & Santos, A. T. R. (2022). *Cuidado por la narración: oficio docente en la educación básica brasileña en la pandemia de Covid-19*. Hachetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación, (25), 2201. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i25.2201>
- Barrancos, D. (2021). *La indispensable formación docente con perspectiva de género*. Revista Argentina de Investigación Educativa, 1(1), 31-41. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/6/2>
- Biesta, G. J. (2016). *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*. Pedagogía y Saberes, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Birgin, A. (2020). *Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación Docente*. En: Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-200). UNPE: Editorial Universitaria.

Birgin, A., & Charovsky, M. M. (2021). *Une politique argentine pour recréer le lien scolaire durant la pandémie*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 88, 16-29. <https://doi.org/10.4000/ries.11197>

Dussel, I. (2015). *Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria: políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo*. En Tedesco, J. C. (Ed.), La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo (pp. 279-319). Siglo XXI/OSDE.

Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 337-350). UNIPE: Editorial Universitaria

Dussel, I. (2021). *Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías*. En: Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.) Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas (pp. 131-146). Morata

Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. Perfiles Educativos, 40(Especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

Igelmo Zaldívar, J. y Laudo Castillo, X. (2017). *Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del Siglo XXI*. Educación XX1, 20(1), 37-56. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17490>

Larrosa, J. (2020). *Una vez más, la igualdad*. En: Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica (pp. 17-30). UNIPE: Editorial Universitaria.

Meirieu, P. (2022). *Pedagogía: el deber de resistir*. 10 años después. UNIPE: Editorial Universitaria.

Mónaco, J. y Herrera, D. (marzo de 2022). *La educación en la época de las plataformas*. Le monde diplomatique. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-98-al-107-ano-2022/item/145-la-educacion-en-la-epoca-de-las-plataformas>

Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Capital Intelectual

Santi, V. J. & Araújo, B. C. (2021). *Entre processos de midiatização e territórios midiáticos: reterritorialização do trabalho em tempos de pandemia*. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, 20(38), 232-244. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/772>

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila

Skliar, C. (2020). *Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos*. En: Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica (pp. 31-44). UNIPE: Editorial Universitaria

Terigi, F. (2021). *Trayectorias escolares como perspectiva de análisis. De autoras y autores*. Dirección Provincial de Educación Superior. [Archivo de vídeo]. <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/educacion-superior/flavia-terigi?u=618d60cb07942a74bdacd97c>

Vassiliades, A. (2014). *El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad*. Cadernos De Pesquisa, 44(154), 1012-1027. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142806>

Vassiliades, A. (2021). *El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del expresidente Macri en Argentina*. En: Gluz, N., Rodrigues, C. y Elias, R. (Coords.) La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana (pp. 261-274). CLACSO

Vercellino, S. & Da Silva, F. C. (2021). *COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber*. Leitura: Teoria & Prática, 39(82), 141-159. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p141-159>

Wasserman, F. (2019). *"No hay futuro en el pasado". Política, temporalidad y orden social en el discurso macrista*. Bordes, Revista de política, Derecho y Sociedad, 4(14), 133-146. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/565/515>