



Presentación

Número 15: Formar docentes en tiempos de pandemia: controversias político-pedagógicas en torno a un acontecimiento excepcional

Gabriel ROSALES*

José Eduardo SIERRA NIETO**

Desde el comienzo de la pandemia, allá por el mes de marzo de 2020, los textos producidos en torno a las implicaciones para el mundo de la educación son incontables. No solo los textos, también lo son los conversatorios y eventos de otra índole, como noticias de prensa, artículos periodísticos...

La búsqueda en Google Académico de los términos “COVID y Educación” devuelve 54.000 resultados en inglés y 8.710 en español. Por contraste, la búsqueda del término “inclusión” (uno de los tópicos más actuales en nuestro campo) devuelve 21.000 resultados en español y 80.600 en inglés (siempre con datos de 2020). Es fácil advertir que las cifras sobre “resultados COVID” no son nada desdeñables: de marzo hasta aquí, apenas ocho meses después, tenemos casi la mitad de los resultados de un tópico totalmente nuevo frente al más asentado de “inclusión”.

¿Qué evidencian estos datos, esta multiplicación exponencial de un proceso escriturario co-producido *en vivo* o *en paralelo* al fenómeno que pretende narrar? Varias lecturas se pueden realizar en este sentido. En principio, se podría decir, esto nos habla de la magnitud de un fenómeno a escala global que, probablemente, constituirá un parteaguas en la historia del capitalismo contemporáneo, sólo comparable con las grandes crisis económicas o guerras mundiales que asolaron al siglo XX. En segundo lugar, se trata de un fenómeno acontecido en la era de internet, una época signada por la multiplicación y proliferación de tecnologías telemáticas cuya centralidad civilizatoria la pandemia ayudó (y está ayudando) a entronizar, al punto tal que adquieren aún más sentido los diagnósticos de algunos especialistas que hablan de la digitalización de lo humano (Pulfer y Dussel, 2018). En tercer lugar, atendiendo a las lógicas socioculturales y educativas hegemónicas, también es posible observar en este fenómeno una expresión más de la compulsión productivista propia del mundo académico globalizado; una compulsión que parece reflejar tanto la falta de autocontrol como la tendencia a explicarnos las cosas para poderlas manejar o, más bien, para fantasear con la idea de controlarlas.

Si asumimos que transitar un acontecimiento implica abrirnos a su radicalidad y acogerlo como nueva fuente de sentido vital, lo cual supone, a su vez, cierta cancelación o puesta en suspenso de la tendencia contemporánea a *tener algo que decir*. ¿Por qué generar un dossier que viene a sumarse a ese torrente? Quizá no haya un porqué, al menos no uno que presuponga valores más elevados que cualquier otro de los números que han sido publicados hasta la fecha. Nos caben, en ese sentido, las generales de la ley.

No obstante, contraviniendo lo hasta aquí dicho, cabe aclarar la *apuesta* de la convocatoria realizada. Aposta que, reconociéndose parcialmente en estas lógicas, intenta tensionarlas proponiendo un ejercicio reflexivo más preocupado por inaugurar preguntas y poner en escena controversias, que por proporcionar respuestas y delimitar los contornos definitivos

* Doctor en Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Contacto: garosale@gmail.com

** Doctor en Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España). Contacto: esierra@uma.es

de la conversación. Se trata, se trató, de una convocatoria que –como lo señalan Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez en su aporte a este dossier– intentó ir más allá del “hacer por el deber” o el “hacer por el hacer” para instituir un espacio que posibilite pensar acerca de lo que vivimos como formadores de formadores, y cómo lo vivimos. Esta es una invitación a la escritura entendiéndola como un ejercicio que permite hacer aflorar dudas, preguntas, documentar prácticas e instituir distancias simbólicas con lo vivido. Todo ello se produce con la intención de contribuir a la construcción de primeras cartografías que nos permitan entrever las transformaciones educativas en curso.

* * *

Quienes coordinamos este dossier somos profesores universitarios cuyo oficio, cuya ocupación y preocupación académica prioritaria, pasa por la formación docente. Y desarrollamos este oficio en dos contextos sociales e institucionales muy diferentes: la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). No obstante la distancia geográfica de estos escenarios formativos y las disímiles condiciones sociales, culturales y económicas que los atraviesan, se vieron a principios de este año mancomunados por la irrupción de un mismo fenómeno que trastocó completamente sus coordenadas básicas: el espacio educativo, otrora separado del hogar y alojado en un ámbito público, se mudó al contexto privado-doméstico; la regulación segmentada del tiempo pedagógico se difuminó en las –también trastocadas– rutinas cotidianas; la co-presencia de cuerpos como insumo central de la interacción y vínculo pedagógico desapareció; la posesión de dispositivos tecnológicos con acceso a conectividad se transformó en condición de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje, entre otros fenómenos posibles de reseñar.

En este escenario de alteraciones, afectaciones y desconciertos comunes nos interesó preguntarnos, y poner a consideración de colegas de Argentina y España, los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se resignifica la actividad educativa en general, y la formación docente en particular, dentro de la actual coyuntura histórica?
- ¿Se están transformando, en algún sentido, las relaciones pedagógicas y los sujetos implicados -docentes y estudiantes- en ellas en el contexto de la virtualización educativa?
- ¿Qué distancia puede estar introduciendo la educación a distancia entre sujetos y saberes?
- ¿Se puede hablar de educación y formación sin la co-presencia de los cuerpos?
- ¿Es posible construir presencia con potencialidad formativa en la virtualidad?
- ¿Se pueden enseñar (y aprender) los aspectos sustantivos del oficio docente a través de pantallas? ¿Permiten los entornos virtuales cultivar relaciones con el saber y la cultura? ¿Se pueden entablar relaciones de autoridad en la educación a distancia?
- ¿Qué continuidades y rupturas es posible observar, en el marco de esta coyuntura, respecto de las desigualdades socio-educativas preexistentes que transversalizan las instituciones educativas encargadas de formar futuros docentes?
- ¿Cómo se articula el actual escenario con los procesos hegemónicos de mercantilización y privatización de las instituciones educativas y de formación docente?
- ¿Cómo reconfiguran las condiciones propias del teletrabajo las prácticas de enseñanza en los ámbitos de formación docente?

Como respuesta a estos interrogantes el dossier presenta un total de siete artículos, procedentes de diferentes latitudes (Argentina y España) y contextos (Universidades, Institutos de Formación Docente) y que toman como foco de sus análisis las políticas educativas, la relación pedagógica, las experiencias profesionales, las tensiones normativas, o los medios didácticos, entre otros aspectos vinculados a la formación docente.

Considerados en su conjunto, creemos, los trabajos compilados constituyen un breve muestrario de las preocupaciones, tensiones o controversias político-pedagógicas, teóricas y experienciales que la pandemia, el aislamiento y la virtualización de las prácticas educativas introdujeron –o profundizaron, o tornaron “más visibles”– en los ámbitos de la educación superior en general y de la formación docente en particular.

* * *

¿Con qué se encontrará el lector o lectora en este dossier? A continuación les ofrecemos una breve caracterización de tres ejes temáticos o claves de lectura que, a nuestro entender, transversalizan los trabajos presentados: las controversias en torno a la política de “continuidad pedagógica”; las tensiones entre diferentes concepciones de formación docente y las potencialidades o límites que estas conllevan considerando los entornos educativos virtuales; y las experiencias estudiantiles, profesoriales y del “entre” propio del vínculo docente-estudiantes.

Controversias en torno a la “continuidad pedagógica”

Es posible observar en los textos un primer eje de diálogo, que es la referencia controversial a la política de continuidad pedagógica.

Como es sabido, en Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/20 del Ministro de Educación de la Nación; en principio por 14 días y luego extendida por el decreto presidencial que estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19. Desde ese momento el gobierno nacional y los jurisdiccionales comenzaron a desplegar un conjunto de acciones destinadas a intentar sostener el vínculo de los alumnos/as con la actividad educativa. Por su parte, en el caso del Estado Español, el Real Decreto 463/2020 del 14 de marzo declaró la emergencia sanitaria y, en ese marco, dictaminó la suspensión de las actividades educativas presenciales en todos los niveles de enseñanza, incluida la universitaria, propendiendo a que durante la suspensión “se mantengan las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y *on line* siempre que resulte posible” (RD 463/2020).

La excepcionalidad de la situación y lo intempestivo de las medidas adoptadas –primero para suspender las clases presenciales, luego para retomarlas en formato de continuidad pedagógica virtual– generaron en el ámbito de las instituciones educativas no sólo desconcierto, sino una clara controversia respecto de las posibilidades concretas de efectivizar estas medidas y la “deseabilidad” de hacerlo en función de cómo se trastocaban las condiciones habituales del trabajo docente y su problemática articulación con las desigualdades socioeducativas pre-existentes. Como señala Verónica Walker en su trabajo, focalizando esta situación en la educación superior, la política operó como un parteaguas en la comunidad académica instaurando debates que aún siguen vigentes.

En este sentido, un primer debate que se puede reconstruir es el que se dio en torno a la nominación de los procesos educativos derivados de la continuidad pedagógica. Nominaciones que, lejos de ser neutrales, implicaron valoraciones y posicionamientos político-pedagógicos diferenciados respecto de la situación que atravesábamos.

Por un lado estuvieron quienes caracterizaron la continuidad pedagógica como “virtualización forzosa de la enseñanza universitaria”, poniendo énfasis en el verticalismo y

el carácter inconsulto con que fue tomada la medida por el Ministerio de Educación y las autoridades universitarias, denunciando los cambios en las condiciones laborales de las/os docentes y con una fuerte reivindicación de la presencialidad educativa en contra de la virtualización.¹

Por otro lado, estuvieron quienes nominaron la continuidad pedagógica como “educación remota de emergencia”. Si bien no se puede hablar de contraposiciones absolutas y lineales, sí es posible observar énfasis diferenciados. En este caso, el foco estuvo puesto en el carácter excepcional de la situación, en el aislamiento y la mediación educativa de la TIC como “política de cuidado” en función de los potenciales contagios que implicaba la presencialidad, y en la prioridad que tuvo en su construcción discursiva la garantía del derecho a la educación de las y los estudiantes. En efecto, uno de los artículos presentados en este dossier lo plantea de este modo:

“Nos encontramos aislados/as para cuidarnos y cuidar a los demás [...]. En este contexto de excepcionalidad, la población escolar no concurre a las aulas desde el inicio del presente ciclo escolar [...]. Como parte de una política destinada a garantizar el derecho a la educación, las y los docentes venimos asumiendo el compromiso político-pedagógico que nos atañe y tuvimos que transformar la enseñanza pensada y organizada de manera presencial, a la modalidad no presencial exclusiva, usando tecnologías digitales (Pereyra, 2020; en este número).

Como decíamos, no se puede hablar de concepciones diametralmente opuestas, ya que también es posible observar preocupaciones comunes en ambas posturas, sobre todo vinculadas a la profundización de las desigualdades socioeducativas pre-existentes y al avance de los procesos de mercantilización en el ámbito de la educación superior.

En efecto, una de las cuestiones que parece haber visibilizado la “virtualización forzada” o la “educación remota”, es la discusión en torno a concepciones y proyectos de Universidad (o de educación superior en general) diferenciados. Esto tornó aún más evidentes las contraposiciones entre una institución entendida como espacio donde vivir la experiencia del encuentro con el otro/a, donde involucrarse en procesos de producción/reproducción cultural que “den forma” a la propia subjetividad; y una institucionalidad marcada por los imperativos de la productividad, la eficiencia y los discursos de la “calidad educativa”, como bien señalan Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez en su escrito.

Finalmente, estas tensiones respecto de la “continuidad pedagógica” también se manifiestan al momento de diagramar el retorno a las aulas. Alzamora, Garbarino, Mora Souto, Sosa y Ussino nos lo muestran en su análisis de las normativas mediante las cuales se intenta regular este proceso en la provincia de La Pampa (Argentina). Las autoras nos advierten cómo la preeminencia o hegemonía de los criterios “sanitarios” en estas normativas tiende a minusvalorar los aspectos específicamente pedagógicos que deben ser cuidados; al mismo tiempo identifican el lugar de “autonomía monitoreada” en el que quedan los actores e instituciones encargadas de efectivizar estos regresos parciales a la presencialidad.

¹ En este sentido, a modo de ejemplo ilustrativo, un dirigente sindical universitario argentino planteaba lo siguiente: “para todo militante en defensa de una universidad pública, estatal, laica, gratuita y al servicio de la mayoría popular solo hay un programa posible. No a la virtualización forzosa. Defendemos la presencialidad como forma de construcción colectiva del pensamiento, de la crítica del conocimiento y de una valoración de la educación; defendemos los derechos de los estudiantes al acceso y permanencia y los de los trabajadores a sus convenios colectivos y sus salarios” (Lubo, 2020).

Tensiones emergentes en torno a la formación docente y las concepciones que la sustentan

En el marco de esta primera discusión general, es posible también identificar una segunda controversia, más puntual, respecto a la formación docente y las concepciones que la sustentan. En este caso, como en el punto anterior, no se trata de debates nuevos sino de discusiones preexistentes que parecen haber cobrado mayor visibilidad y relevancia social en virtud de las transformaciones que la pandemia y el aislamiento social han provocado en las prácticas y en los procesos de formación docente.

Recuperando lo planteado por algunos artículos de este dossier, es posible identificar una tensión entre concepciones que priorizan la formación docente como “experiencia vivida”, como corporalidades que se encuentran en un espacio concreto y reflexionan sobre lo vivido, con el objeto de construir saberes prácticos o experienciales; y aquellas concepciones que le otorgan mayor protagonismo a las “prácticas de aprendizaje” de las y los estudiantes realizadas en contextos “ubicuos”. De nuevo, como en las discusiones respecto de la continuidad pedagógica, aquí tampoco cabe hablar de contraposiciones lineales.

Martín-Alonso, Maldonado-Ruiz, Márquez-Román se preguntan: “¿Qué hay en juego para que, a distancia, sintamos que falta algo?” Y ese “algo” que se siente en falta tiene que ver, según estos autores, con las múltiples *deformaciones* que el impacto de la virtualización generalizada ha introducido en los ámbitos de formación docente. Se trata de deformaciones de límites, relaciones y espacios que conspiran para diluir los contextos concretos de acción y reflexión educativa, trastocando los espacios de encuentro donde la experiencia de la alteridad, de la relación con pares e impares puede darse y tener potencial formativo.

¿Cómo vamos a enseñar a las estudiantes de Magisterio sin salir de sus hogares? Sin el encuentro en el aula no es posible una reflexión, precisamente, sobre lo vivido en las aulas. [...] El desarrollo del tacto pedagógico demanda un encuentro radical de docentes y estudiantes, no basta con la imagen en la pantalla (Martín-Alonso, Maldonado-Ruiz, Márquez-Román, 2020; en este número).

Desde otras coordenadas teóricas, en sus respectivos trabajos, Silvia Baldivieso, Lorena Di Lorenzo y María Antonella Celi, y Alicia Collado, Romina Fessia y Facundo Morales Suarez, destacan la potencialidad que adquiere, en el actual contexto de no presencialidad y virtualización, recuperar enfoques “activos” que sitúen en un lugar central las prácticas de aprendizaje que las y los estudiantes pueden realizar de manera más autónoma por fuera del espacio de encuentro áulico.

En el caso de Baldivieso, Di Lorenzo y Celi, en una reflexión sobre sus práctica como formadoras de pedagogos/as en un espacio curricular de investigación educativa, destacan la potencialidad del enfoque de la “clase invertida” o “TheFlippedClassroom”, donde la “inversión” radica en que el aula deja de ser el espacio privilegiado de acceso a los contenidos y pasa a transformarse en el lugar de encuentro –presencial o virtual–; espacio al que se viene a reflexionar e intercambiar en base a procesos de apropiación realizados por las y los estudiantes en otros ámbitos. En el continuum que va de la clase totalmente presencial a la totalmente virtual, este enfoque –destacan las autoras– constituye una estrategia bisagra factible de ser trabajada en ambos escenarios o en contextos mixtos.

Por su parte, Collado, Fessia y Morales Suárez, en su investigación sobre el impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje en el Profesorado de Inglés del IFDC-San Luis (Argentina), señalan la importancia de buscar enfoques teóricos apropiados para el nuevo escenario que supone la masificación de los entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, mencionan la perspectiva del “conectivismo”, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que ocurre en “ambientes difusos” e implica enfocarse en brindar

actividades desafiantes para que las y los estudiantes puedan establecer, enriquecer y multiplicar conexiones con redes organizacionales o bases de datos situados en el “afuera”, ya que el aprendizaje deja de ser concebido como un proceso que acontece en la interioridad del sujeto. En este marco, el protagonismo de las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje deviene central ya que se trata, en última instancia, de que logren desarrollar “la capacidad de planificar y gestionar su propio proceso de aprendizaje”. En congruencia con esto, desde el punto de vista de la enseñanza, el desafío estaría en ofrecer diversos recorridos que se puedan adaptar a las necesidades, deseos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Experiencias de profesores y estudiantes en el “entre” del vínculo pedagógico virtualizado

Finalmente, un tercer eje transversal que se puede delimitar en los artículos compilados es la pregunta por la experiencia educativa. Cobra relevancia el modo en que los procesos de virtualización afectan a la cualidad propia de los encuentros pedagógicos considerados en un sentido amplio, no sólo acotados a lo que acontece en el espacio áulico sino ampliando la mirada al conjunto de la vida institucional: sus rutinas, sus rituales, las interacciones más o menos formalizadas, entre otros aspectos relevantes. También, en el marco de esta inquietud, surge el interrogante más puntual respecto de cómo han vivido docentes y estudiantes sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco de los encuentros (o desencuentros) pedagógicos virtualizados. Y, en consonancia con esto, surge también el interrogante acerca de la naturaleza de las transformaciones acontecidas en el “entre” del vínculo pedagógico.

¿Cómo nombrar los cambios cualitativos que introdujo la virtualidad en la experiencia educativa propia de las instituciones de educación superior? Varias son las palabras que las y los autores nos ofrecen para rastrear estos desplazamientos. Verónica Walker nos habla, trayendo a colación los clásicos planteos de Walter Benjamin, sobre un empobrecimiento de la experiencia universitaria en tanto “se vio despojada de sus aristas más ricas y constitutivas: acontecer en el espacio público, en el encuentro cara a cara y cuerpo a cuerpo con otros y otras”. Agrega que la relevancia que adquiere este debilitamiento de la “dimensión material” propia del enseñar y aprender entra en tensión con aquellas conceptualizaciones que hablan de estos procesos como “trabajos inmateriales”.

Por su parte Martín-Alonzo, Maldonado-Ruiz y Márquez Román se interrogan acerca de lo que se pierde con la sustracción de la presencialidad y la corporalidad de docentes y estudiantes, utilizando la potente imagen de “esterilización” de la experiencia educativa:

¿Cómo huele una enseñanza a distancia? Esta situación nos quitó los olores del aula, de los estudiantes y el profesorado. Y, al “esterilizarse” la experiencia de aprendizaje a base de gel hidroalcohólico, desapareció algo de mayor calado. Era algo que, al igual que el olor, siempre hemos tenido en clase y que, precisamente por eso, por tenerlo adelante, habíamos obviado: la presencia de los estudiantes (Martín-Alonzo, Maldonado-Ruiz y Márquez Román, 2020; en este número).

En cuanto a las experiencias específicamente profesoriales, varios son los aspectos que se destacan. En primer lugar, a la luz de lo que las y los autores del dossier plantean en un registro ensayístico-reflexivo o más vinculado a la investigación, cabría decir –por si hiciera falta aclararlo– que estas experiencias están lejos de ser unívocas y abarcan un amplio abanico que van desde perspectivas que se articulan en torno a la denuncia y la sospecha respecto de la “neoliberalización educativa”, como la denominan Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez, y las que se encuentran más interpeladas por los desafíos pedagógicos que la nueva coyuntura les impone. Se destaca la necesidad de “reflexionar

qué se hace y por qué se lo hace” para afrontar las problemáticas y desafíos que el nuevo escenario educativo impone, como lo subrayan Collado, Fessia y Morales Suarez en su trabajo.

En cualquier caso, yendo a los aspectos que hacen al encuentro pedagógico trastocado por la virtualidad, el aislamiento social y la pandemia, dos interrogantes iniciales parecieran atravesar estas experiencias profesoras. En primer lugar, consideramos la pregunta por el *¿Están ahí?*, que señala la inquietud por la presencia o no de sus estudiantes detrás de las pantallas. En segundo lugar, asociado a esta primera pregunta, emerge el *¿Cómo están?* destinado a indagar no sólo la disposición de equipos o conectividad para afrontar las clases virtuales, sino el cómo, dónde y en qué condiciones los y las estudiantes estaban atravesando el aislamiento social. En efecto, esta última pregunta tendió a perder el carácter retórico que tenía en la “vieja normalidad” y pasó a señalar la centralidad que adquirió la *implicación* docente, la *dimensión afectiva* del vínculo pedagógico, un aspecto tradicionalmente solapado u obturado en la experiencia educativa universitaria, como perspicazmente lo señala Walker:

Las y los docentes no somos indiferentes ante las situaciones y emociones que nos relatan las y los estudiantes. Sus sentimientos se entraman con los nuestros en las nuevas y complejas condiciones de vida y trabajo modificando la dimensión vincular y otorgando especial centralidad a la dimensión afectiva que históricamente ha estado invisibilizada en el espacio universitario (Walker, 2020; en este número).

Otro aspecto clave que emerge en la experiencia profesoral son los diversos malestares asociados al teletrabajo y al desdibujamiento de los límites entre el espacio laboral y el doméstico. En este sentido nos encontramos con cuerpos profesoras *sufrientes* tanto en los aspectos físicos (fatiga visual, dolores musculares y articulares) como psíquicos (estrés, ansiedad). A esto, habría que agregar, como menciona Sonia Pereyra en su trabajo, la sobrecarga laboral particularmente en las mujeres por la feminización de las tareas de cuidado familiar. En este marco es que surge el reclamo por el “derecho a la desconexión”.

En cuanto a las experiencias estudiantiles, son varios los aspectos que los trabajos compilados nos ayudan a tematizar. En primer lugar cabría señalar, especialmente en los artículos que reflexionan sobre el contexto argentino, las problemáticas asociadas a las dificultades de acceso a los entornos virtuales ya sea por los dispositivos con los que se cuenta o por la ausencia o precariedad de la conectividad a la web. En segundo lugar, si se lograron atravesar estas primeras dificultades, aparecen otros problemas vinculados a los aspectos pedagógicos propios de procesos de enseñanza que, en muchos casos, resultaron una traslación de pautas propias de la presencialidad a los entornos virtuales sin hacer las adaptaciones necesarias, lo que conllevó a una sobrecarga de “horas pantalla”, exceso de actividades, dificultades para coordinar momentos sincrónicos y diacrónicos. Todo esto parece haberse agravado para aquellos estudiantes que trabajan o tienen a su cargo tareas de cuidado familiar. Un tercer aspecto emergente son los desafíos y dificultades que se les presentaron a los y las estudiantes para organizar sus procesos de aprendizaje de manera relativamente autónoma, sin la supervisión presencial docente y sin el balizado de los espacios y tiempos institucionales; este desafío resultó particularmente arduo para aquellos estudiantes, especialmente de los primeros años, que se encontraban introduciéndose en las particularidades propias del “oficio de estudiar” en una institución de educación superior.

Finalmente, otro aspecto interesante de mencionar es la valoración que las y los estudiantes realizan sobre los aspectos positivos y negativos de la no presencialidad. En este sentido mencionan entre los primeros el ahorro de dinero por no tener que desplazarse a sus lugares de estudio o por no tener que comprar apuntes, la posibilidad de organizar sus tiempos, entre otros. De todas maneras, y más allá de estas alusiones, lo que parece emerger es una añoranza de la presencialidad por todo lo que esta conlleva, especialmente

la posibilidad de interacción con sus docentes y compañeras y compañeros. En este sentido, en su investigación con los estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC San Luis, Collado, Fessia y Morales Suarez señalan:

Algunos estudiantes destacan la importancia del vínculo emocional que se genera en la presencialidad y que no logra trasladarse a la modalidad virtual manifestado que 'cambian los espacios, las herramientas y materiales pero no se suplanta al docente. Para mí, como docente novel esto fue de suma importancia en lo que respecta a lo anímico' (Collado, Fessia y Morales Suarez, 2020; en este número).

Estrechamente vinculada a la inquietud por las experiencias docentes y estudiantiles, aparece la pregunta por la relación, por el "entre" del vínculo pedagógico y sus transformaciones en la virtualidad. Este es el foco de la reflexión del trabajo de Sonia Pereyra, quien analiza estas relaciones virtualizadas a partir de considerar tres vectores: la presencia/presencialidad, las posibilidades concretas de interacción que ofrece el nuevo entorno y las mediaciones pedagógicas que se pusieron en juego. En última instancia, sus inquietudes giran alrededor de un interrogante clave: hasta qué punto la virtualidad puede convertirse en presencia genuina que convoque subjetivamente a los sujetos del vínculo.

Desde otro lugar, interrogándose también acerca de las transformaciones acontecidas en este "entre" en el contexto español, Caparrós-Martín, Quiles-Fernández y Arbiol i Gonzalez se preguntan por los procesos de mercantilización de las relaciones pedagógicas que se pueden reconocer en la expansión de la *cultura de la gestión* y, por extensión, en un *clientelismo* creciente en los vínculos docente-estudiantes. Asunto que, al referirse a la presión que sintieron por continuar a toda costa con los procesos formativos, las autoras sintetizan en la siguiente frase: "había que prestar el servicio por el que se ha pagado" (2020; en este número).

* * *

Cerramos la escritura de esta presentación inmersos en un escenario de enorme incertidumbre. Las olas de la pandemia, en cada latitud con velocidades e impactos diferenciados, vienen significando avances y retrocesos en lo concerniente a la organización de los centros educativos y formativos.

En Argentina, más allá de retornos puntuales a la presencialidad en algunas escuelas, se sigue enseñando y aprendiendo de manera remota. En España, luego de un inicio de ciclo lectivo donde se intentó regresar de "cuerpo presente" a las aulas, las Universidades pasaron a una modalidad enteramente virtual apenas tres meses después del inicio de las clases, sin tener muy claro si la decisión de comenzar presencialmente fue acertada, y también sin saber si se podrán retomar en algún momento.

El constante vaivén que la pandemia reintroduce supone complejizar el desarrollo de los procesos educativos: hay que reajustar medios y actividades, hay que manejar los malestares físicos y psicológicos de nuevos confinamientos parciales, y hay que convivir con la falta de relación *en directo*, pero también hay que avanzar con los programas, pelear por explicar los temarios...

Lo urgente deja poco espacio a un pensamiento más mesurado, más reflexivo. Pero quizá eso no sea más que una trampa; la entrada a una calle de dirección única que acabe suponiendo el arrinconamiento de las grandes preguntas. Y, quizás se trate del triunfo de un sentido común hegemónico acerca de qué está significando todo esto para el mundo educativo.

Como bien ha señalado Isabelle Stengers (2017), vivimos en un tiempo de catástrofes sociales, económicas y ecológicas que conllevan, a su vez, un tiempo de suspenso entre dos relatos históricos. Uno que se cierra y cuyos perfiles están claramente delimitados: el de

la fallida promesa capitalista del crecimiento indefinido; y uno confuso, en cuanto a las respuestas que exige, que se abre a partir de lo que la pandemia del COVID-19 implica en tanto crisis civilizatoria.

No obstante, con la confusión de este interregno, la catástrofe trae consigo una evidencia inapelable: estamos transitando un colapso. Y esta evidencia requiere ser pensada, habitada en lo que tiene de profundamente educativa pues, como menciona la propia Stengers: “lo propio de todo acontecimiento es poner en comunicación el porvenir que heredará ese acontecimiento, con un pasado narrado de otro modo” (2017: 36). ¿Y qué es la educación sino un modo de poner en relación una narración histórica y una promesa de futuro? ¿Qué futuro heredaremos a partir de la evidencia que la pandemia ha puesto delante de nuestros ojos? ¿Qué nuevas narraciones acerca de nuestro pasado, de nuestras tradiciones, hemos de transmitirles a las nuevas generaciones?

Sabemos que no hay relatos unívocos, que el testamento a heredar es también un territorio de disputas. Entonces ¿qué versión del acontecimiento que estamos atravesando se impondrá? ¿Quién capitalizará los millones de bytes de información generados y compartidos a través de aplicaciones y plataformas que nos hemos visto forzados a utilizar? ¿Qué resistencia somos capaces de ofrecer a la imposición de esa narrativa tecnologizada de la educación? ¿Qué sentidos merece la pena custodiar y mantener, respecto de la trasmisión de saberes y de cultura, en las distintas instancias de los sistemas educativos?

Los textos que componen el dossier, creemos, comparten *esa búsqueda de sentido*; el compromiso de ir cartografiando el presente para que no nos avasalle y aplaste. Y es que la cuestión del relato apunta a un asunto central de la pedagogía: la pregunta acerca del papel que deseamos jugar en tanto autores y autoras de nuestras vidas. Pensar para no ser pensados, escribir lo que nos está pasando para no ser “escritos por” e “inscritos en” las lógicas de poder neoliberales. Un pensar-nos que debe ser, necesariamente, colectivo. Pues hacer *político* el malestar, el desorden, el sinsentido o abrir grietas en el presente que nos permitan vislumbrar otros horizontes pasa por no desistir de ese esfuerzo plural y dialógico. Aspiramos a que los escritos presentados en este dossier aporten algún insumo para ese común desafío.

Referencias

- LUBO, Gabriel (2020). “El fracaso de la «continuidad pedagógica»: una improvisación que acelera la debacle educativa” [Nota de prensa, 20 de abril de 2020]. Recuperado de: <https://prensaobrera.com/educacion/el-fracaso-de-la-continuidad-pedagogica-una-improvisacion-que-acelera-la-debacle-educativa/> (10/11/2020).
- PULFER, Darío; DUSSEL, Inés (2018). “La digitalización de lo humano: silencios y omisiones en el debate pedagógico”, en *Eduforics. Anticipando la educación del futuro*. Disponible en: <http://www.eduforics.com/es/la-digitalizacion-lo-humano-silencios-omisiones-debate-pedagogico/> (consultado el 20/11/20).
- STENGERS, Isabelle (2017). *En tiempos de catástrofes; cómo resistir a la barbarie que viene*. Barcelona: NED.