

Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: una construcción en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia

School chronotope and characterization of teaching practices in teacher educators: a construction in pre-pandemic, pandemic, and post-pandemic times

Fabián Guillermo Galán Peñalva¹

Educación/ ensayo científico

Citar: Galán Peñalva, F. G. (2022). Cronotopos escolar y caracterización de las prácticas de enseñanza en docentes formadores de profesores: una construcción en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 9-28.

Recibido: diciembre/2022

Aceptado: febrero/2023

Resumen

Se propone el análisis de las prácticas de enseñanza en las carreras de profesorado en la Argentina teniendo en cuenta la perspectiva del cronotopo escolar en el aula como una herramienta analítica que nos permite entender cómo se construyen dichas prácticas. El supuesto es que las prácticas de enseñanza se configuran en las aulas, con la interacción entre los sujetos pedagógicos con el conocimiento y en el marco de prácticas sociales, culturales e históricas. El objetivo es desarrollar una reflexión entre la evolución y el tratamiento de la enseñanza desde una perspectiva histórica, institucional y didáctica en contextos espacio-temporales situados en tres tiempos: antes, durante y después del COVID-19. Se despliega aquí una crítica analítica del cronotopo escolar en las aulas de la formación de profesores: i) la centralidad en la formación docente, ii) las prácticas de enseñanza con relación al tiempo-espacio y sujetos pedagógicos, y iii) los modelos de formación docente en tiempos de prepandemia-pandemia-pospandemia.

El posicionamiento metodológico desde donde se desarrolla el estudio es la lógica cualitativa. Retomar los relatos de los estudiantes lleva a posicionarse desde la etnografía como una opción metodológica que permite captar las subjetividades de los estudiantes involucrados en las prácticas de enseñanza. El instrumento de recolección de información son las entrevistas en grupo realizadas a estudiantes de 2.º año de carreras de profesorado del campo de las ciencias sociales y humanas.

Palabras claves: formación docente – prácticas enseñanza – cronotopos escolar – prepandemia – pandemia – pospandemia

¹ Universidad Nacional de Jujuy.

Abstract

The analysis of teaching practices in teaching careers in Argentina is proposed taking into account the perspective of the school chronotope in the classroom as an analytical tool that allows us to understand how they are built. The assumption is that teaching practices are configured in the classroom, with the interaction between pedagogical subjects with knowledge and within the framework of social, cultural, and historical practices. The objective is to develop a reflection between the evolution and the treatment of teaching from a historical, institutional, and didactic perspective in spatio-temporal contexts located in three times: before, during and after COVID-19. An analytical critique of the school chronotope in teacher training classrooms is deployed here: i) centrality of

teacher training, ii) teaching practices in relation to time-space and pedagogical subjects and iii) teacher training models in times of pre-pandemic, pandemic, post-pandemic.

The methodological position from which the study is developed is the qualitative logic. Retaking the stories of the students leads to positioning from ethnography as a methodological option that allows capturing the subjectivities of the students involved in teaching practices. The information collection instrument is group interviews carried out with 2nd year students of teaching careers in the field of social and human sciences.

Keywords: teacher training - teaching practices - school chronotope - pre-pandemic - pandemic - post-pandemic

Desafíos de las prácticas de enseñanza en la formación de profesores en la era digital

Álvarez (2008) toma como referencia el conocido informe McKinsey y señala que la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores. Es una afirmación que sostiene que la clave en la mejora de la educación de un sistema educativo se sostiene en el papel que juegan los profesores en el proceso de escolarización. Países como Finlandia, Hong Kong, Corea del Sur y Canadá tienen una política centrada precisamente en la formación de profesores; porque, al criterio de estos países, es necesario que los mejores alumnos estudien las carreras de profesorado y que los mejores docentes sean sus formadores. Darling-Hammond ya en el 2000 señalaba, desde la investigación educa-

tiva, que la formación de los profesores es un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos.

De acuerdo con estos planteamientos, resulta relevante analizar las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes formadores en las carreras de profesorado, por el rol transformador (o no) que ejercen estos profesionales, en las aulas, en los futuros profesores. Estos educadores no solo transfieren conocimientos en los salones de clase, sino que forman a los futuros profesores al transmitir un modelo de ser docente.

A partir de un tiempo de pandemia, de aislamiento social por el virus del COVID-19, el mundo en su conjunto vivió desde inicios del 2020 una pandemia, un aislamiento social obligatorio². Esta situación hizo que el gobierno nacional y el provincial tomaran una decisión: sostener en funcionamiento la en-

² El Decreto 1033/2020, que se dicta en la Argentina, dispone el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) con el objeto de proteger la salud pública, en el marco de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

señanza y el aprendizaje de todo el sistema educativo por medio del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En las escuelas irrumpió en forma masiva la virtualidad, una aparición repentina, sorpresiva y necesaria en las aulas de todos los niveles educativos. En este marco de abandono fortuito de la presencialidad y de ingreso de la virtualidad, Maggio (2020) sostiene que el modelo de formación que debiera prevalecer en las aulas tendría que considerar dos aspectos; por un lado, que existe una demanda social hacia los docentes de desplazar sus prácticas de enseñanza hacia dos ejes: el uso de las nuevas tecnologías y una acción y construcción del conocimiento a partir de la reflexión de su propio rol. Por otro lado, que analizar las prácticas de enseñanza de los profesores implica conocer qué ocurría antes de la pandemia, analizar los cambios que se produjeron durante ella y, por último, identificar las características de una buena enseñanza en la pospandemia.

La complejidad de la vida en las aulas después de la pandemia, en una era donde la sociedad y las escuelas se encuentran atravesadas por lo digital, precisan de sujetos docentes cognitiva y emocionalmente preparados para desempeñar su rol desde la reflexión y la autonomía. En este sentido, autores como Morin (2011), Bauman (2013) Bauman y Leoncini (2018) sostenían desde hace más de una década que en esta sociedad del siglo XXI vivimos una realidad líquida, donde el cambio es permanente, las situaciones son complejas, la incertidumbre es lo habitual a enfrentar y las desigualdades son cada día más marcadas.

En esta nueva realidad, los profesores se ven obligados a reconstruir los significados sobre qué es enseñar y cómo enseñar y elaborar nuevos sentidos en los escenarios educa-

tivos, porque la vida en las aulas se torna cada vez más compleja, incierta y confusa. Por ello, según Pérez Gómez (2019), esta era digital contemporánea requiere de docentes con un pensamiento pedagógico experto, una comunicación compleja, que tomen decisiones en situaciones de incertidumbre y planteen soluciones a problemáticas que se encuentran en escenarios variados. El autor plantea la necesidad de contar con profesores con un pensamiento independiente y creativo, que dejen atrás una enseñanza sostenida desde las rutinas didácticas y reproductora de conocimientos.

Evidentemente, la simple enunciación de realizar cambios en las prácticas de enseñanza en la formación docente en la era digital no es suficiente para que se introduzcan las nuevas tecnologías, al menos no en el contexto de la Argentina, de la provincia de Jujuy, un territorio del norte del país en situación de frontera con Chile y Bolivia. Si bien existen planteamientos teóricos de orden pedagógico y didáctico que orientan cómo desarrollar las clases en virtualidad, es necesario preguntarse: ¿Qué sucede en las prácticas con el uso de las TIC en las aulas de la formación docente? Para Wayar y Saltor (2021) y sus colaboradores, la introducción y el uso de las TIC forma parte del discurso político de la última década; sin embargo, un estudio realizado en los institutos de educación superior (IES) de Jujuy muestra que el equipamiento tecnológico en las carreras de profesorado es escaso y resulta insuficiente porque no se entregaron *netbooks* a todos los estudiantes y profesores. La conectividad en las instituciones se lleva la peor parte, porque si bien es la llave principal para el uso de los dispositivos tecnológicos, esta no existe o bien no se puede emplear en las aulas de los profesorados.

Bajo estas asunciones y realidades, pasado el aislamiento por la pandemia del COVID-19 y de regreso a la presencialidad de las aulas, los profesores de la formación docente continúan pensando: “¿Es necesario seguir desestructurando la gramática escolar homogeneizante construida y consolidada antes de la pandemia?, lo aprendido en tiempos de virtualidad, como el uso de las TIC, ¿será parte de la nueva presencialidad?; ¿la forma de construir vínculos entre docentes y estudiantes será un eje fundamental en la enseñanza?”. Aproximarse a este conocimiento implica tener en cuenta aspectos como las concepciones sobre la tarea de enseñar, sobre el sujeto a formar, el trabajo con el conocimiento a enseñar y la mediación didáctica a utilizar, entre otros.

La etnografía educativa, un enfoque para descotidianizar lo educativo

La indagación se inserta en una perspectiva cualitativa, que constituye una tradición particular en las ciencias sociales, ya que permite estudiar a los sujetos en su propio terreno. Según Latorre et al. (1996), el enfoque de la metodología sería constructivista-cualitativa, porque se propone descubrir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, se procura el estudio de los significados e intenciones de los sujetos, en este caso, estudiantes, sobre las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los propios actores educativos.

Por lo tanto, el enfoque metodológico para analizar las prácticas de los docentes, de acuerdo con la propuesta de Guber (2001), sería sostenerse desde la etnografía; porque compromete, sumerge e involucra a los investigadores en las experiencias educativas. La autora sostiene que este enfoque subjetivista permite posicionarse desde una noción

y práctica de construcción de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, en este caso los docentes y estudiantes.

Para Lins Ribeiro (1989), este enfoque antropológico nos permitirá descotidianizar nuestras prácticas docentes, extrañarnos de lo naturalizado y tomar una conciencia práctica desde una relación individuo/sociedad donde las partes nos constituimos mutuamente. Descotidianizar las prácticas de enseñanza en el marco de rutinas escolares institucionalizadas en tiempos de pandemia necesitaría, según Guber (2001), del planteamiento de tres niveles de comprensión: el nivel primario, donde buscaremos informar qué ocurre a partir del aislamiento y la no presencialidad en las aulas; la explicación o comprensión secundaria, que alude a dar cuenta de qué produce la virtualidad en las aulas; y la descripción o comprensión terciaria, donde nos ocupamos de cómo impacta la pandemia, el aislamiento en los docentes y estudiantes.

La etapa de recolección de la información se realizó en un instituto de educación superior de la provincia de Jujuy, en tres carreras de profesorado para el nivel secundario del campo de las ciencias humanas y sociales, en el segundo cuatrimestre del 2021. Se utilizó la entrevista en grupos destinada a 50 estudiantes que cursan el 2.º año de los profesorados de filosofía, geografía y sociología. La entrevista semiestructurada utilizada se construyó a partir de los siguientes ejes: dominio de los contenidos de la materia, metodología de trabajo, evaluación, interacción con los alumnos, utilización de recursos didáctico-tecnológicos. A las experiencias vividas por los estudiantes las dividimos en tres tiempos: antes, durante y después de la pandemia por el COVID-19, lo que se traduce en tres modalidades de clases: presencialidad, virtualidad y regreso a la presencialidad.

Los antecedentes, la formación docente desde 1993 a la actualidad

La Argentina vivió dos transformaciones educativas, la primera realizada en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley 24195); la segunda, en el 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206). En ambas leyes no solo se reforma la estructura del sistema educativo, sino que se acompaña este proceso de cambio con los mecanismos para la actualización y la capacitación de los profesores de todos los niveles. En este sentido, Serra (2004) sostiene que para avanzar en las reformas educativas y superar los problemas del sistema es necesaria la implementación de una política fuerte en cuanto a la profesionalización de los docentes.

El autor señala que, en la Argentina, durante la década de los 90 el Ministerio de Educación de la Nación definió una política de formación y capacitación a nivel nacional a través de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). Una segunda instancia se desarrolló durante la década del 2000 y llega hasta la actualidad, donde se reforman los institutos terciarios de formación de profesores de todo el país, estos pasan a denominarse institutos de formación docente continua (IFDC), institucionalizándose así las funciones de formación inicial, capacitación e investigación. Por último, se crea a nivel nacional el Instituto Nacional de Formación Docente —INFoD— (Ley 26206), el cual surge con el mandato de dinamizar, desarrollar y jerarquizar la formación docente en la Argentina y, a su vez, de unificar la política curricular de las carreras de profesorado y de transformar la organización y gestión en los institutos de educación superior (IES).

Para conocer la dinámica pedagógica en los institutos formadores de profesores nos remitimos al estudio realizado por Aguerrondo y

Vezub (2011), quienes sostienen que estas instituciones aún funcionan con un fuerte componente endogámico, con escasos vínculos hacia el exterior y un escaso contacto con la producción científico-académica. Según las autoras, históricamente en los profesorado prevalece la tendencia a la secundarización, que se expresa en su funcionamiento general, en los regímenes de cursada, en el vínculo entre profesor y alumno y en el bajo nivel de exigencia de los estudios. En este sentido, Tenti Fanfani (2007) plantea que nos encontramos con una formación docente en una galopante secundarización de los contenidos que se imparten, en las relaciones que se establecen entre docentes-estudiantes, y en las prácticas de enseñanza.

Con relación a la tarea docente, Monetti (2015) sostiene que incluso en las cátedras de las universidades la tarea de los formadores es bastante solitaria o todavía se siente el peso de la enseñanza tradicional. La investigación realizada por la autora da cuenta de que aún en la universidad prevalece una enseñanza basada en la transmisión lineal y textual, lo que provoca una relación de imposición y de aceptación, hasta llegar al rechazo.

Si analizamos la situación de Jujuy, según Argüello (2015) se evidencia la inexistencia de modelos institucionales acordes con el nivel superior, con escasa autonomía en cuanto a lo curricular, la organización y la planificación de las actividades de desarrollo profesional de los formadores. En cuanto a las prácticas de enseñanza, son escasas las experiencias, por no decir nulas, donde los IES analizan las prácticas áulicas de los docentes formadores para la producción de saberes pedagógicos innovadores y propios del nivel.

Mejorar la formación docente inicial en los hoy institutos de educación superior necesita que estas instituciones formadoras, sobre todo sus docentes, según Monetti (2015), asuman

un liderazgo pedagógico, entendido este como la capacidad para involucrar y comprometer activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Habría que adecuar las prácticas de enseñanza al nivel superior, de tal forma que el cómo se enseña y el qué se enseña se lograrían, según Bolívar (2005), si se apuesta por un modelo de formación sostenido desde las innovaciones pedagógicas, la investigación y la reflexión de la práctica.

En síntesis, analizar la formación de profesores implica distinguir dos ámbitos que intervienen en este proceso: uno, el relacionado con lo ideológico; dos, el específico de la enseñanza. De Souza Santos y Meneses (2014) sostienen que la configuración de un modelo de formación que guía la acción de enseñar de los docentes formadores se sostiene desde una dimensión ideológica y epistemológica. Para los autores, toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y, al hacerlo, también se ponen en juego principios y valores que dan lugar a la construcción de modelos de formación docente que son el marco de las prácticas de enseñanza.

Los modelos de formación docente: prácticas aún presentes en nuestras aulas

Autores como Imbernón (1998), Hargreaves y Shirley (2012), Marcelo y Vaillant (2009) y Contreras (1997) señalan la existencia de cuatro modelos de formación docente: el tradicional o clásico, el racional-técnico (tecnológico), el constructivista, y el crítico-social. En este último caso se suman los aportes de Schön (1998) y Perrenoud (2007). Los autores identifican los modelos de formación docente como construcciones teóricas conceptuales que caracterizan las prácticas de enseñanza, en este caso, orientadas a la formación inicial de profesores.

En el primero, el *modelo tradicional o clásico*, predomina el carácter transmisivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en la transferencia de los contenidos y en el accionar pasivo de los alumnos por apropiarse de estos. Es una orientación fundamentada en el pensamiento escolástico, que concibe al conocimiento como único y definitivo. Su perspectiva excluye todo referente alternativo o diverso en cualquier proceso y, al ser la homogeneidad la forma de mirar a los sujetos en las aulas, se soslaya la diversidad de los contextos socio-culturales y las identidades intrínsecas de los grupos sociales. En consecuencia, los conceptos disciplinares incorporados por los futuros docentes serán enciclopédicos, fragmentados y sin vínculo con la realidad social.

El segundo modelo, denominado *racional-técnico*, enfatiza en la cultura técnica y científica en detrimento de lo humanístico y artístico. Según Pérez Gómez (1992), este modelo se corresponde con una imagen de la enseñanza como actividad rigurosa, como ciencia aplicada que debe garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje. Los profesores asumen el rol de técnicos porque dominan el método y reproducen el conocimiento, supuestamente científico, producido por otros. Schön (1983) caracteriza al modelo como una racionalidad técnica, donde la teoría (conocimiento científico sobre la educación) dirige y prescribe la práctica (técnicas instrumentales eficaces), de tal manera que la formación de profesores se concibe como un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas.

El tercer modelo de formación docente, *constructivista*, según Carretero (1993), se sostiene en la idea de un sujeto constituido por aspectos cognitivos y sociales. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Coll (1990) expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: 1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; 2. La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración; 3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Por último, el cuarto modelo —*crítico-social*— responde a una interrelación entre el sujeto con el contexto; por lo tanto, la educación es producto de las transformaciones sociales, económicas y políticas de una determinada sociedad. En este modelo se inscribe la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social que propone Schön (1983), donde se concibe la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. En la misma línea de pensamiento, Carr y Kemmis (1983) afirman que la formación de profesores responde a intereses ideológicos, que se genera dentro de estructuras de poder que lo limitan y condicionan. Los aportes de Freire (2008) con la pedagogía de la autonomía, y de Habermas (1987) con la teoría de la acción comunicativa son elementos fundantes para el modelo de formación docente crítico-social.

Cronotopías escolares para el análisis de las prácticas de enseñanza

En marzo del 2020, con el inicio de la crisis social y educativa por la pandemia del COVID-19 y la medida del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), la escolarización en Jujuy se vio alterada debido a los cierres

obligatorios de las aulas de las carreras de profesorado. La directiva desde el Ministerio de Educación, sostenida por el Ministerio de Salud, era mantener una enseñanza y aprendizaje desde la no presencialidad, desde las aulas virtuales. Los directivos y docentes generalmente apelaron a la utilización de herramientas como Google Meet o Google Classroom, o el uso de WhatsApp desde los teléfonos celulares, porque las instituciones no contaban con plataformas digitales propias. En junio del 2021, al disminuir la gravedad de la situación de la pandemia, desde los ministerios se decidió regresar a la presencialidad; por lo tanto, docentes y directores volvieron a las aulas físicas y tuvieron que pensar cómo rediseñar instituciones formadoras de profesores en pospandemia, sin caer en la trampa de restaurar el modelo de escuela moderna que heredamos del siglo XIX.

En este sentido, pedagogos, maestros y maestras de la educación, como Freire (1970), Sarramona (2000), Tedesco (2005), Puigrós (2019), Pérez Gómez (2019), Anijovich y Cappelletti (2020), Tenti Fanfani (2021) y Steinberg (2022) señalan que, en el campo de la educación y en la segunda mitad del siglo XX, han surgido discursos y teorías pedagógicas innovadoras, potentes, significativas, fundamentadas y humanistas que proponen transformar la educación y la sociedad. Sin embargo, aún hoy persiste en las aulas, en el hacer docente y en las prácticas institucionales, una forma de educar y escolarizar muy arraigada, la cual se construyó en el siglo XIX, se extendió durante el siglo XX y hemos heredado en este siglo XXI. Para los autores el logro fue extender y universalizar la escolarización de los niveles inicial, primario y secundario. En cuanto a la formación de profesores, se emitieron normativas que tienen el objetivo de reorganizar los IES y cambiar la dinámica de la enseñanza en las aulas. Sin embargo, la cultura pedagógica

que aún sostienen las instituciones es simple, unidireccional y muy arraigada en la búsqueda de la homogeneización. Esto da cuenta de sistemas educativos resistentes al cambio en su organización, y de que cuesta mucho reconstruir y transformar las instituciones, la configuración y dinámica de las aulas y las prácticas de enseñanza de los docentes.

En la búsqueda de la noción de cronotopo escolar

Identificar las diferentes situaciones organizativas que se generaron en los institutos de formación docente antes, durante y después de la pandemia y cómo impactaron en las prácticas puede tener sentido siempre y cuando la mirada sea desde una perspectiva descriptiva/comprendensiva/reflexiva, y no desde un posicionamiento que busca normativizar u homogeneizar nuevamente lo escolar. No se trata tanto de decir cómo deben ser y hacer las escuelas, sino de conocer y revalorizar las diferentes propuestas construidas entre los miembros de las comunidades escolares.

Desde esta perspectiva, la construcción de estadios de cronotopía escolar hace referencia al conjunto de percepciones, manifestaciones, circunstancias y producciones que ocurren y se manifiestan en una determinada realidad, en un tiempo y espacio, en este caso, a partir de una realidad social y escolar atravesada por la situación de pandemia. El concepto de cronotopo es una categoría teórica pensada por Mijaíl Bajtín (1936), pensador ruso, dentro de la teoría del lenguaje, desde donde sostiene que existe, por un lado, una relación entre el discurso en la vida y el discurso en la poesía; por otro lado, propone pensar un sujeto situado que no puede apartarse de su responsabilidad valorativa del aquí y del ahora.

Arán (2009) sostiene que el cronotopo es una construcción holística que no fue muy difundida, quizás por su extrema complejidad conceptual o por ser portadora de instancias dialógicas, que moviliza una totalidad significativa que posibilita la articulación de las coordenadas de tiempo y espacio. Este autor retoma el concepto de cronotopo como una categoría conceptual y analítica que condensa una trama teórica en cuyo centro está el sujeto histórico, su palabra y sus valores culturales, siempre cambiantes, siempre en conflicto, en una constante actitud dialógica.

Si vamos al campo de la educación, encontramos un estudio sobre el espacio-tiempo en la educación chilena, realizado por Elórtegui et al. (2020). Estos autores toman la perspectiva de cronotopo del cuerpo en el aula como una herramienta analítica que nos permite entender cómo se construye y ordena —y eventualmente se segrega— la forma más básica y orgánica de estar en sociedad. Aquí los autores plantean que las cronotopías constituyen enunciados espacio-temporales que incluyen a las figuraciones sobre las crisis sociales, culturales y económicas. Si recurrimos al origen del término, encontramos que se crea a partir de las antiguas palabras griegas *kronos* y *topos*, que significan tiempo y espacio/lugar.

Maggio (2018) sostiene que, desde el campo de la didáctica, es necesario pensar en otros tiempos para la enseñanza, de tal forma que se generen otros modos de pensar y formular las planificaciones, dejando atrás una lógica acumulativa. Esta mirada implica apostar por una perspectiva en profundidad, tanto en el desarrollo de los contenidos como los plazos que necesitan los estudiantes para comprenderlos. La autora señala que los espacios escolares deberían tener modificaciones en cuanto a su arquitectura y que se

deberían buscar otros espacios sociales para la enseñanza: el aprendizaje requiere salir del espacio escolar; porque es afuera, con otras instituciones y sujetos, donde lo que se enseña y aprende cobra sentido.

El concepto de cronotopía que ideó Bajtín permite analizar cómo se entrecruzan los elementos del espacio escolar (instituciones y aulas de la formación docente) con los tiempos que se configuran a partir de la existencia o no de una pandemia por el COVID-19 (situación generada por la presencia o no de un virus). La pandemia generó el aislamiento social obligatorio, que en lo escolar significó pasar de una enseñanza de modalidad presencial a una enseñanza de modalidad virtual. Esto significa que el espacio institucional escolar y el tiempo marcado por la presencia o no del virus son construcciones sociales interdependientes, que inciden en la reconfiguración de las prácticas de enseñanza de los docentes.

Las prácticas de enseñanza que despliegan los docentes como construcciones sociohistóricas, inmersas en el cronotopo del aula, son las que finalmente se convierten en el hecho social que nos permite evidenciar y comprender las características que adopta la enseñanza, en este caso en la formación de profesores. Los IES, instituciones formadoras, como si fueran una novela, se constituyen en una dimensión nodal y formal del espacio-tiempo del aula, cronotopía de las prácticas de enseñanza, vivida por los sujetos, docentes y estudiantes, la que nos facilita confrontarla con los espacios-temporales contruidos históricamente en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia.

Es decir que tanto el aula física como la virtual se construyen o reconfiguran en los tiempos sociohistóricos de prepandemia, pandemia o pospandemia que vivimos como sociedad. Quizás en estos escenarios, espacios es-

colares, atravesados por las formas del tiempo, es donde la obra de Bajtín y este constructo bio-psico-social de cronotopo pueden tener más impacto. La mirada histórica al cronotopo del aula puede constituirse en una herramienta que revele las formas respecto a cómo los docentes formadores construyen las prácticas de enseñanza e inciden en la formación de los futuros profesores.

La forma cronotópica en que las aulas de la formación docente se configuran puede dar respuestas, aproximadas, a las siguientes preguntas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo enseñamos? ¿cómo evaluamos? ¿qué recursos utilizamos? y ¿cómo atendemos las diferencias de los sujetos?, en el marco de tres tiempos: prepandemia, pandemia, pospandemia.

Entender cómo el cronotopo histórico del espacio-aula se ha interrelacionado con los tiempos de presencialidad o virtualidad, por la presencia o no del virus, nos permite caracterizar cómo se configuran las prácticas de enseñanza en las aulas. Desde esta comprensión se percibe con mayor claridad cómo se configuran y evolucionan, en tres períodos históricos, las prácticas de enseñanza, esto debido a que es posible caracterizar las prácticas en el cronotopo del aula. Desde una perspectiva analítica y reflexiva se podría considerar que en los espacios institucionales y en los tiempos o no de pandemia se configuran diferentes estadios de cronotopía escolar, de acuerdo con la síntesis recogida en la Figura 1. De la información recogida y analizada sobre los relatos de los estudiantes que se encuentran cursando el 2.º año de las carreras de profesorado en aulas de Jujuy (Argentina) a fines del 2021, se lograron caracterizar los diferentes cronotopos de las prácticas de enseñanza configuradas en las aulas en relación con cómo el tiempo, el espacio y los sujetos pedagógicos interaccionan.

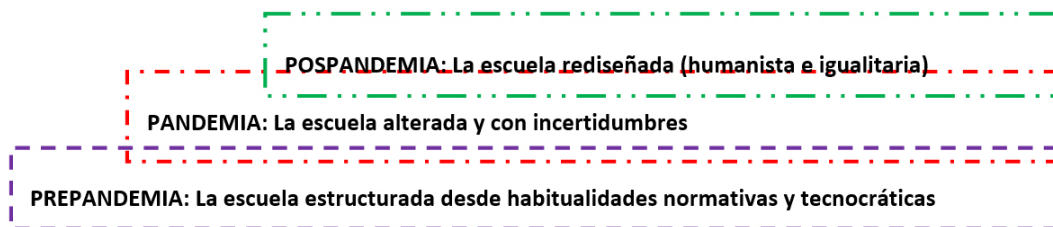


Figura 1. Estadios de cronotopía escolar en el marco de la situación de pandemia por el COVID-19.

En un primer momento, antes de la pandemia por el virus del COVID-19, marzo del 2020, encontramos el cronotopo de la prepandemia, donde la escuela se encuentra estructurada desde habitualidades normativas tecnocráticas. Hablar de las aulas y de las clases presenciales en este momento es hablar de la preocupación de los docentes por homogeneizar a los estudiantes y por controlar el espacio y tiempo escolares. Las instituciones educativas como tales reposan únicamente en estas dos dimensiones, anulando al sujeto pedagógico en función del tiempo y del espacio reglados.

En un segundo momento encontramos el tiempo de pandemia, de aislamiento social y de ingreso masivo de las TIC en las instituciones, con la configuración de un dictado de clases en la modalidad virtual sincrónica o asincrónica. Los espacios educativos al ser virtuales dejan de ser espacios cerrados e ingresan al ámbito de lo familiar. Aquí la no presencia de las TIC en las instituciones o en las familias por un lado denota ser parte de un sector marginal o ser parte de una sociedad subdesarrollada; por otro lado, marcó las desigualdades sociales entre estudiantes, familias y también docentes, en función de su origen social, su nivel económico y su lugar de procedencia (ruralidad-urbanidad).

El tercer momento está marcado por el regreso a la presencialidad en las aulas. Si bien hoy la tecnología inunda (por lo menos, desde

el discurso) estos espacios educativos con deseos de innovación, las aulas continúan congeladas bajo un orden que fragmenta los tiempos y espacios, olvidando lo aprendido en virtualidad total, como el uso de las TIC o el mirar y atender más la dimensión humana y psicoafectiva de los estudiantes. Sin lugar a duda, innovar en la organización del espacio y del tiempo pudo generar cambios en la enseñanza y el aprendizaje basados en el uso pedagógico de la tecnología en las aulas; aun así, al parecer los docentes volvimos a aferrarnos a la tiza, al pizarrón, y a las fotocopias de textos.

Retomar el concepto de aula nos lleva a pensar en Contreras y Pérez de Lara (2010), quienes sostienen que la educación tiene que ver con la vida misma y que esta toma de conciencia puede llevar a los educadores a pensar en otras formas de enseñar y de aprender. Por ello, lo que ocurre en un aula o en los espacios educativos no solo está centrado en lo que se enseña o en lo que se aprende, sino que es más relevante lo que se vive en esos espacios.

Desde la perspectiva que plantean Maggio (2018) y Contreras y Pérez de Lara (2010), la enseñanza necesita que cada sujeto —estudiantes y docentes— viva esos momentos desde sus historias, experiencias y circunstancias y no como planificaciones didácticas que se aplican técnicamente. Revalorizar y explorar las experiencias sociales vividas

posibilita ampliar la percepción sobre la enseñanza y las relaciones entre la escuela y la sociedad. La enseñanza en las aulas, o la sociedad como la gran aula, es el espacio donde docentes y estudiantes sienten y viven las cosas cotidianas, la vida misma y la relación con los otros sujetos y con el contexto, mientras enseñan y aprenden contenidos escolares.

Pensar las prácticas de enseñanza desde las cronotopías implica situarse en tiempos y espacios concretos, donde los sujetos pedagógicos sienten y viven experiencias, mientras enseñan y aprenden sobre el mundo. Es necesario rescatar las vivencias experimentadas socialmente durante la prepandemia, la pandemia y la pospandemia, de tal forma que puedan recuperarse, pensarse, conversarse, plasmarse por escrito y analizarse. Estamos en presencia de prácticas de enseñanza que vuelven sobre las experiencias, sobre lo que viven, saben y piensan docentes y estudiantes. Es aquí donde nacen múltiples relaciones intersubjetivas que favorecen la enseñanza y el aprendizaje, sostenidas por datos, conocimientos, sensaciones, imágenes y emociones.

Desde esta mirada el aula, la clase, se constituyen en espacios y ámbitos que no son de fácil comprensión porque, por un lado, no son fenómenos neutros, sino que, por el contrario, se construyen social e históricamente. Por otro lado, es allí donde emergen miradas del tiempo en una forma cronotópica y el análisis de estas percepciones sobre el aula se enriquece al ponerla en su contexto histórico, lo que permite el desarrollo de una mirada compleja del fenómeno.

El tiempo y el espacio de las escuelas en el mundo han sido ambos permeables a los nuevos tiempos marcados por el virus del COVID-19 y la pandemia. El núcleo particular del aula ha evolucionado de diversas formas: desde una presencialidad absoluta, antes de la

pandemia, ha pasado luego a una virtualidad forzosa por el aislamiento y, más tarde, regresado a una presencialidad controlada para aminsonar la presencia del virus. Así se llega al momento actual, a lo que hoy se reconoce como la escuela de la pospandemia.

La propuesta tiene el objetivo de brindar un marco teórico para el análisis del cronotopo cultural escolar que se construye y deconstruye no solo en los sistemas educativos, sino además teniendo en cuenta cómo el contexto social, cultural y político incide en el contenido y las condiciones del proceso que desarrollan las instituciones educativas. Según Toledo y Díaz (2018), desde una mirada normativista y tecnocrática se podría decir que la lógica imperante en la política educativa define el marco de trabajo, la administración escolar transmite a las instituciones las decisiones y las escuelas aplican las decisiones externas.

Desde un posicionamiento crítico, complejo, la mayor preocupación es analizar y revalorizar las decisiones de los docentes desde lo institucional, desde sus vivencias y experiencias. El aula y la institución se configuran en espacios para el consenso, el diálogo, la disidencia, la construcción y la revalorización de lo humano, de las personas, para el rediseño de un proyecto pedagógico situado.

Regresando a los modelos de formación docente desarrollados precedentemente —el tradicional o clásico, el tecnológico, el constructivista y el modelo crítico-social—, según Marcelo y Vaillant (2009), en la formación permanente de los profesores se ha dado un énfasis excesivo en el modelo tradicional y técnico, con una escasa atención a la dimensión epistemológica y política de la tarea docente en las aulas.

A partir de los datos recogidos y analizados, y de las propuestas teóricas tomadas de autores como Imbernón (1998), Hargreaves y Shirley (2012), Marcelo y Vaillant (2009), Pe-

rrenoud (2004) y Contreras (1997), sumando los aportes de Schön (1998) y Perrenoud (2007), se llega a caracterizar, en tiempos de prepandemia-pandemia-pospandemia, dos modelos de formación docente en el contexto de los IES. Estos modelos son denominados de racionalidad técnica/reproducción —el cual

prevalece con mayor fuerza— y de racionalidad reflexiva/crítica, que aparece en algunos elementos aislados en las clases, y al cual se adhiere como propuesta a desarrollar en las aulas de la pospandemia.

Estos modelos tendrían directa relación con los estadios de cronotopía escolar configu-

Categoría de análisis	Modelo de formación docente / Prácticas de Enseñanza / Tiempos de ...		
	Prepandemia Modelo: racionalidad técnica/reproducción	Pandemia Los cambios producidos	Pospandemia Modelo: racionalidad reflexiva/crítica
Rol del docente formador	<ul style="list-style-type: none"> • Unidireccionalidad de los procesos de enseñanza. • Fuerte tendencia a lo uniforme. • La realidad como escenario único e inmutable. • Transmisión verbal y por escrito de los contenidos, tanto disciplinares y pedagógicos. • Conocimiento como producto acabado. • Énfasis en enseñar lo teórico. • Poco interés por enseñar. • Docentes no interactúan con los alumnos en forma personal. • Escaso dominio de los contenidos de la materia. • Escasa actualización de temas sobre la materia. • Actividad docente en soledad, aislado del grupo carrera. • Relación formal con los alumnos, sin vinculación afectiva. • Preocupado por el orden en la clase. • Evalúa la materia con pruebas escritas, pero no realiza devoluciones. Vale solo esa nota. • Su palabra es la única que tiene valor en la clase. <p>• Docente: es un agente burocrático, su misión es transmitir contenidos en soledad, siempre tiene la razón y no se equivoca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones desprovistas de plataformas tecnológicas. • Uso de estrategias didácticas diversas, donde se priorizaba el trabajo en grupo y el uso de las TIC. • Docente preocupado por mantener el vínculo con los estudiantes y enseñar. • Los docentes se replantean el sentido de la formación de profesores en el siglo XXI. • Conocer al estudiante como persona, a sus familias, su contexto. • Se priorizaron y actualizaron los contenidos a enseñar y el material bibliográfico. • Se evalúa el proceso, donde los trabajos prácticos individuales o grupales tienen otro sentido. <p>• Docente: un sujeto que vive en un mundo digitalizado, pero desconoce el uso de las TIC para la enseñanza.</p>	<p>Cambios conseguidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera procesos de cambio en los modos de transmisión de saberes. • Uso de estrategias didácticas diversas. • Docente en permanente formación. • Interés por la docencia y la formación de profesores. • Relación formal y personal con los alumnos, le interesa conocerlos como personas. • Lo que se enseña en clase es solo una parte, lo más relevante en este tiempo histórico y social. <p>Cambios a lograr:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Promover la construcción del conocimiento, con el fin de transformar la realidad contextual.</i> • <i>Tarea docente en relación con otros docentes/materias.</i> • <i>Dominio de los contenidos de la materia, conocimiento general de otras materias de la carrera.</i> <p>• Docente: aparece como un sujeto humanizado, con historia personal, miedos, experiencia y no siempre tiene la razón.</p>

Figura 2. Prácticas de enseñanza docente en prepandemia, pandemia y pospandemia

rados en las instituciones educativas durante la prepandemia, la pandemia y la pospandemia. Aquí se presenta el análisis de las categorías construidas, que sustentan los modelos de formación docente que visualizan los estudiantes en tres momentos históricos y tiempos: de la prepandemia, de la pandemia, y de lo que se espera que continúe en la pospandemia. En el cuadro de la Figura 2 emergen aspectos que permiten realizar un primer análisis de la práctica de enseñanza que resulta de la interacción profesor-alumnos y alumnos-alumnos.

Prepandemia: el modelo de la racionalidad técnica/reproducción

El modelo que se denomina de racionalidad técnica/reproducción, que se identifica como el modelo de práctica docente del tiempo de la prepandemia, condensa una concepción academicista del rol docente. En este caso los profesores priorizan la enseñanza de los contenidos, pero no tienen un sólido conocimiento de la disciplina que enseñan. Desde este modelo los formadores solucionan los problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos. Según los alumnos, para enseñar los profesores desarrollan clases expositivas, solicitan trabajos prácticos y realizan una evaluación de producto, es decir que “siempre utilizan el mismo método de enseñanza, todos los años”. Los profesores “te hablan de criterios y de proceso, pero siempre se remiten a la evaluación de producto final con un único parcial”, desconociendo el proceso y a la persona.

El profesor es un técnico, su labor consiste en bajar a la clase, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos. Fullan y Hargreaves (2012) sostienen que en este contexto predomina la reproducción de conceptos, por ello los alumnos se preguntan: “¿Quizás

la transmisión de contenidos es la única misión del docente?”. A nivel de formación, el objetivo es generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados; el buen alumno es quien repite la información, tiene buena conducta, no brinda su opinión y no contradice al docente. Los alumnos aprenden rápidamente que “para los profesores, los que fallamos somos siempre los alumnos, ellos nunca”.

La propuesta de enseñanza desarrollada en las aulas, según los alumnos, es desplegada por un docente que no muestra tener un conocimiento de la lógica epistemológica del conocimiento científico. Por ello, en las entrevistas se señala que “la gran mayoría no conocen otra bibliografía que la trabajada por ellos, esto se nota cuando le pedimos ejemplos actuales y repiten lo mismo o evaden la respuesta”. De esta forma, el profesor aparece como un sujeto subordinado, no solo a las políticas del gobierno de turno sino también al científico de la disciplina y a las editoriales que editan los libros de textos. En este caso los formadores “utilizan libros con contenidos desactualizados” o bien, van más allá y “se limitan a dar un compilados de fotocopias sin actualizar”.

Como el objetivo es contribuir a la formación de docentes técnicos, al parecer no se realiza una selección y actualización de contenidos en forma permanente, una planificación de la enseñanza en función de las características del grupo de alumnos; por ello será que los estudiantes sostienen que en las clases “no toman los conocimientos previos de los alumnos”. Los formadores tampoco analizan la relevancia de los contenidos ni utilizan las estrategias que posibiliten la relación entre la teoría y la práctica, por ello los estudiantes perciben que “algunos no saben dar ejemplos concretos” y sostienen que “los profesores siempre usan la misma metodología, nunca la cambian y eso hace que las clases sean aburridas”.

A esto le sumamos el hecho de que la tecnología desembarcó en el aula con fuerza e impulso brindados por las políticas educativas, gracias a la entrega de *netbooks* desde el plan Conectar Igualdad. El ingreso de los ordenadores a las aulas promueve que los profesores usen las nuevas tecnologías y modifiquen la cultura escolar; sin embargo, la inercia y quietud de los profesores se hace patente... no utilizan las TIC en sus clases o bien “hacen usar a los alumnos el Power Point para presentar los TP [trabajos prácticos], pero ellos no para dictar clases”.

Pareciera que se visualiza una gran crisis de la profesión de formador de formadores, porque las metodologías de enseñanza, muchas veces secundarizadas, no funcionan, los edificios no tienen los espacios ni la infraestructura tecnológica adecuada para una nueva forma de enseñar. Así, los profesores reducen sus prácticas de enseñanza a una simple asistencia al aula, poco motivados por la docencia y, a su vez, incentivan poco a los alumnos a aprender. En síntesis, corren poco riesgo en realizar cambios en el currículo y, sobre todo, la innovación aparece como un riesgo que no quieren correr. Por ello, los alumnos aprendieron que, desde este modelo, “el profesor enseña, los alumnos escuchamos y repetimos”.

Pandemia: cuestionamiento al modelo de la racionalidad técnica/reproducción

En una segunda etapa emerge el tiempo de la pandemia, que implica un momento de ruptura y de alteración de la habitualidad, especialmente del tiempo y del espacio, a causa del aislamiento social y la no presencialidad en las clases. Este momento exige, de parte de las instituciones, una toma de conciencia

colectiva que obliga a buscar nuevas respuestas a las demandas y necesidades con el fin de sostener el vínculo pedagógico desde la virtualidad. Las decisiones escolares se ven atravesadas por las políticas educativas; sin embargo, estas no logran dar soluciones al día a día de lo que se vive en las aulas virtuales.

Emergen actuaciones que van más allá del trabajo del aula y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento habitualizadas desde la presencialidad. La racionalidad tecnicista imperante es cuestionada y la nueva realidad emerge en las aulas virtuales de la formación docente, donde los estudiantes identifican una serie de cambios: uso de estrategias didácticas diversas, donde se prioriza el trabajo en grupo y el uso de las TIC; un docente preocupado por mantener el vínculo con los estudiantes y enseñar; docentes que se replantean el sentido de la formación de profesores en el siglo XXI; docentes que conocen al estudiante como persona, a sus familias, su contexto; priorización y actualización los contenidos a enseñar y del material bibliográfico; se evalúa el proceso, y así los trabajos prácticos individuales o grupales tienen otro sentido.

Estos nuevos emergentes llevan a revisar los objetivos de la formación, la organización, el sistema de relaciones, el rol del docente formador y las prácticas de enseñanza. Emergen cuestionamientos al modelo de la presencialidad imperante, por la visibilización de las desigualdades sociales y la segregación escolar de las poblaciones más vulnerables. Revisar la dinámica de trabajo requiere de una colegialidad frente al individualismo en el uso de estructuras y en los procesos de funcionamiento, de tal forma que se socaven los pilares que potencian la fragmentación de los espacios, de los horarios, de los profesores, de las tomas de decisiones.

Pospandemia: el modelo de la racionalidad reflexiva/crítica

El modelo de la racionalidad reflexiva/crítica que consideramos que es el que se debiera consolidar en la formación de profesores es, para Schön (1998), el pilar para el desarrollo profesional de los profesores del siglo XXI. Aquí se caracteriza a la praxis educativa por su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflicto de valores, y se sostiene desde la investigación. Esta situación aparece en la carrera cuando los alumnos identifican que “una materia nos prepara para hacer investigación” o bien, de las más de ocho materias, solo “hay tres materias donde nos incentivan a la investigación”.

En consecuencia, toda propuesta de enseñanza debe considerar a la profesión docente como una actividad reflexiva, artística y política, donde se incluye la dimensión técnica. La propuesta tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o un conocimiento científico-técnico entendido como “superior”, y una práctica de aula desvalorizada y supeditada a este.

Sin embargo, en estas aulas donde prevalecían prácticas de enseñanza desarrolladas por profesores “que no tienen un espíritu crítico o creativo” o bien que “en la mayoría de los casos te dan año tras año los mismos contenidos”, los alumnos nos muestran profesores que, a partir de la pospandemia, tendrían que generar procesos de cambio en los modos de transmisión de saberes; usar estrategias didácticas diversas; continuar procesos de formación permanente; mantener interés por la docencia y la formación de profesores; sostener una relación personal con los alumnos, porque les interesa conocerlos como personas; considerar que lo que se enseña en clase es solo una parte, y que también es relevante

lo social. En síntesis, los estudiantes solicitan formadores que actúen como guías, como profesionales con más experiencia; profesionales que conocen no solo contenidos sino también lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, y que conciben estas acciones no como elementos alejados del currículo sino como intervinientes y articuladas en él.

En esta propuesta aparece la investigación con un papel relevante, porque “algunos profesores hacen referencia a investigaciones o bibliografía alternativa”, que posibilita el análisis y la reflexión en el aprendizaje. El estudio, realizado hasta el momento, nos muestra prácticas de enseñanza donde ambos roles, el del profesor y el del alumno, aparecen vinculados en un proceso de construcción del conocimiento, ello a partir de una relación permanente entre teoría-práctica y entre contenidos-realidad social. No solo se mira el currículo, su desarrollo y evaluación, o las estrategias de enseñanza, sino también los aspectos ideológicos, sociales y psicoafectivos como aspectos intervinientes en el hacer docente, y en ese espacio que es el aula.

Primeras conclusiones

En estas primeras aproximaciones se puede evidenciar que entre las cronotopías configuradas en tiempos de prepandemia, pandemia y pospandemia emerge una crisis o un cuestionamiento de los alumnos hacia el rol, la identidad profesional de los formadores y las prácticas de enseñanza, porque se evidencia con claridad que la formación docente construida y configurada durante los siglos XIX y XX es vetusta. El estudio da cuenta de que es necesario generar espacios institucionales para el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, rescatando las vivencias y expe-

riencias personales de los sujetos pedagógicos.

Desde el campo de la didáctica y de la configuración de la cronotopía escolar, el estudio permitió volver a mirar la clase, entendiendo que el aula, según Dussel y Caruso (1999) puede ser entendida como una estructura material y una estructura de comunicación en el marco de espacios y tiempos históricos, en este caso, marcados por la presencia o no de una pandemia y su impacto en la enseñanza. Los autores definen que la estructura material del aula se configura por la arquitectura, el mobiliario, los recursos didácticos tecnológicos disponibles y los sujetos pedagógicos que la habitan. Por su parte, la estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, docentes y estudiantes, con relaciones de saber y de poder ya definidas en el marco de la política educativa y de la cultura escolar.

Para concluir, se retoma la discusión inicial sobre el cronotopo y su incidencia como categoría teórica para el análisis de la enseñanza. Lo que se ha intentado mostrar a lo largo del análisis de la configuración de las cronotopías escolares centrales es cómo se devela la relación entre los modelos de formación docente, los tiempos sociohistóricos definidos por la presencia de un virus y la configuración de las prácticas de enseñanza con la presencia de docentes y estudiantes en las aulas de la formación docente en tiempos de presencialidad o virtualidad.

El estudio con grupos de estudiantes permitió conocer cómo es la organización del aula, el rol que asumen los docentes formadores y cómo se configuraron las prácticas de enseñanza en tres tiempos: la prepandemia, la pandemia y la pospandemia. Se evidencian modelos construidos y consolidados y la introducción de cambios sustanciales, los cuales no se resuelven con medidas superficiales en las aulas.

Haber atravesado estos tres tiempos posibilitó iniciar un proceso de transformaciones que desafían la manera en que se organiza la enseñanza, la transmisión de contenidos y la introducción de las nuevas tecnologías en el marco de un mundo y una sociedad digitales. También se buscó mostrar algunos debates sobre los efectos del tiempo de pandemia y de las aulas virtuales, de manera de no caer en visiones que consideren y clausuren el debate sobre la relación enseñanza-nuevas tecnologías-formación docente. Por el contrario, las discusiones que emergen desde la voz de los estudiantes —futuros docentes— plantean líneas fértiles para la enseñanza y la formación de profesores, que ayudan a revisar y enriquecer la redefinición de la organización y modelos en los institutos superiores. Estas visiones instan a iniciar una tarea más sistemática, reflexiva y pausada sobre la formación docente y, en general, sobre la educación para el siglo XXI, en el marco de una sociedad y una cultura democráticas e inclusivas.

Pasar de una presencialidad absoluta a una virtualidad forzada generó la apertura y la creación de nuevas alternativas de formación a desarrollar en pospandemia. Ahora que se regresó a la presencialidad en las aulas, se tendrían que retomar algunos aspectos, situaciones, miradas, y sentimientos que posibiliten sostener otras formas de enseñar, de aprender y de formar profesores:

- Lo personal y vivencial como parte constitutiva del enseñar. Gana terreno la opción que no se limita a analizar únicamente la formación como el dominio de las disciplinas científicas o académicas, sino que se plantea la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales, participativos y vivenciales entre los sujetos educativos.
- Los procesos de reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Lograr una mayor auto-

nomía de los profesores es una necesidad, porque formar es mucho más que disciplinar al futuro profesor en el desempeño de destrezas y el dominio de contenidos, sino que es la construcción de herramientas que permitan mirar y mirarnos, sentir y sentirnos. Es necesario que como docentes nos pongamos en movimiento para prestar atención a lo que viven y sienten estudiantes y docentes, y preguntarnos si estamos preparados para ello.

- El aprender es crecer en el mundo actual con una visión de futuro, a partir de historias personales y colectivas. Las configuraciones de las clases necesitan sostenerse en las necesidades y situaciones concretas que viven y sienten los docentes y los grupos de estudiantes, tanto de orden personal, grupal, institucional y sociopolítico.
- Un docente educador, humano y con creatividad. Una pandemia vino a recordar que es necesario en estos tiempos vincular lo escolar con lo social, usar las TIC, Internet, los *mass media* y las redes sociales; porque son parte de una sociedad digital, porque es imperioso crear propuestas de enseñanza entre la vida social y política, las historias de los sujetos, los sentimientos y las problemáticas sociales.
- Las prácticas de enseñanza y la tarea docente entre lo imprevisible. En general, las reglas técnicas o recetas teóricas no brindan respuestas reales a las demandas y necesidades de quienes enseñan y de quienes aprenden. Los profesores necesitan desenvolverse en un marco de incertidumbres de las prácticas educativas, porque estas son en sí mismas vivas, constituidas por conflictos, afectadas por relaciones entre sujetos e interrelacionadas con otros espacios y ámbitos.
- Una atención más individualizada, que brinde un trato más humanizado en las aulas. Es necesario nuevas formas de pensar y estar en educación, que permitan aprender a vivir con otros en los espacios institucionales, vivir las relaciones interpersonales y sentir las necesidades. Enseñar y aprender implica vivir vidas con otros, vidas que se entrelazan, que se cruzan y que conviven; no como planes educativos que solo se piensan, se diseñan, se programan y se aplican desde una mirada homogénea de los grupos de estudiantes.
- El enseñar en tiempos de las nuevas tecnologías en una sociedad digital y de derechos. La didáctica ya no puede ser considerada como ese campo que brinda las respuestas únicas para todos, porque la sociedad vive un cambio cultural por la aparición y el desarrollo de nuevos dispositivos tecnológicos, por el uso de Internet, por el reconocimiento de nuevos derechos individuales y colectivos, y por la revalorización de las individualidades y diferencias como partes constitutivas de los sujetos.

Consolidar un modelo de formación docente desde una racionalidad reflexiva/crítica implica trabajar en aspectos como pensar, sentir y vivir: la tarea docente en relación con otros sujetos, docentes y estudiantes; la clase en un marco y contexto social, histórico, político y económico; lo colectivo y grupal como elementos que permiten realizar un trabajo inter y transdisciplinar. El tiempo social y educativo de la pospandemia necesita de docentes humanizados, con historias personales, miedos, experiencias, angustias, y que no siempre tienen la razón.

En síntesis, los docentes, la dirigencia política, los estudiantes, las familias, y la sociedad en su conjunto tienen que ser capaces de dete-

ner el tiempo y tomarse el tiempo para reunirse y pensar sobre la educación. En este tiempo de pandemia y pospandemia, según Bona (2021), se debe reflexionar sobre qué se ha hecho mal para no repetir, qué no se hizo y habría que comenzar a hacer, qué no se cambió y habría que reestructurar, qué cosas dieron resultado y habría que mantener. En fin, empezar a reconstruir, en tiempos de pospandemia, la educación y la formación docente con base en lo aprendido y en los errores cometidos en tiempos de pandemia.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Revista Educar*, 47(2), 211-35.
- Álvarez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. OEI Fundación SM.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.
- Arán, P. (2009). Las cronotopías literarias en la concepción bajtiniana. Su pertinencia en el planteo de una investigación sobre narrativa argentina contemporánea. En *Dialogismo, monologismo y polifonía. Tópicos del Seminario*, 21. 119-141.
- Argüello, S. B. (2015). *Formación permanente de profesores y desarrollo profesional en la provincia de Jujuy: Políticas, actores, sujetos y prácticas*. [Programa de investigación]. SECTER-UNJu.
- Asprelli, M. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Homo Sapiens.
- Bajtín, M. (1989 [1936-1937]). *Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre poética histórica. Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bauman, Z. y Leoncini, Th. (2018). *La generación líquida: Transformaciones en la 3.0*. Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *La vida líquida*. Austral.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2-9.
- Bona, C. (2021). *Humanizar la educación*. Plaza y Janes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Vives.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Coll, S. (1990). *Aprendizaje y construcción*. Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Díaz, B. y Hernández, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Elórtégui, S., Arancibia, L. y Moreira-Muñoz, A. (2020). Figuraciones emergentes del espacio-tiempo: cronotopos del cuerpo y el aula en la educación chilena. *Revista de Historia*, 27(2), 237-264.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos*. Amorrortu.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Nurtado.
- Lins Ribeiro, G. (1989). Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 2(1).
- Maggio, M. (2020). *Los procesos de innovación educativa mediados por el cambio tecnológico*. [Entrevista] Ediciones deCeducando.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Serie *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Documento 7. Universidad de Buenos Aires.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias*. Noveduc.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pérez Gómez, Á. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17
- (1992). La función y formación al profesor en la Enseñanza para la comprensión. En Gimeno y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la escuela*. Morata.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Puigrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Clacso-UNICE.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación*. Ariel.
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila.
- Steinberg, C. (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hojas de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes*. Siglo XXI.
- Suárez, D. (2000). Currículum, escuela e identidad. En Téllez, M. et al. *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. Novedades Educativas.
- Tedesco, J. (Comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPPE-Unesco.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI.
- (Comp.) (2007). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Toledo, B. y Díaz, G. (2018). *Material Didáctico sistematizado: Enfoques técnicos y críticos de la Didáctica: distintos modelos de entender y construir la enseñanza*. Cátedra de Didáctica General. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca.
- Wayar, G. y Saltor, C. (2021). *La gestión de conocimiento escolar y el uso de las TIC de los institutos de formación docente de educación superior*. UNJu.
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Grao.

Fabián Guillermo Galán Peñalva

Perfil académico y profesional : Doctor en Educación y Sociedad. Docente adjunto ordinario de Didáctica General. Director de la

Especialidad y Maestría en Educación Inclusiva. Universidad Nacional de Jujuy.
fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar.
Identificador ORCID: 0000-0003-0399-519X