



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

De Marco, Luciano

Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos  
saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 30, 2020, Julio-, pp. 293-306

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-278>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384563756007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNICEN  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad

Teacher training and contemporary cultural changes. New pedagogical knowledge for other conditions of sociability

Luciano De Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: luciano.demarco1@gmail.com

### Resumen

La formación inicial de profesores/as para escuela secundaria se inscribe en un sistema formador en reconfiguración dada su expansión matricular y su diversificación institucional. Los saberes de esta formación se resignifican no solo por los desafíos educativos que su reciente obligatoriedad sigue planteando, sino también por las tensiones y negociaciones que los cambios socioculturales generan en las condiciones actuales de sociabilidad.

¿De qué manera las culturas digital y conectiva inciden en los saberes y estrategias pedagógico-didácticas que los/as estudiantes utilizan durante la residencia docente? Esta pregunta es abordada a partir de una investigación finalizada en la que se entrevistó a estudiantes avanzados/as de profesorado. Como resultado se encuentra una exploración de estrategias didácticas que dialogan con los regímenes atencionales dominantes en la actualidad para lo que se favorece la lectura de imágenes y la búsqueda de la participación oral por sobre el texto escrito y la escritura.

**Palabras Clave:** formación de profesores, trabajo docente, saberes de la formación, cultura digital.

### Abstract

The initial teacher training for secondary school is part of a training system in reconfiguration given its enrollment expansion and institutional diversification. The knowledge of this training is resignified not only by the educational challenges that its recent obligation continues to pose but also by the tensions and negotiations that the sociocultural changes generate in the current conditions of sociability.

How do digital and connective cultures influence the pedagogical-didactic knowledge and strategies that students use during their teaching residency? This question, is addressed from a completed investigation in which advanced students of teachers were interviewed. As a result, there is an exploration of didactic strategies that dialogue with the dominant attention regimes at present, which favors the reading of images and the search for oral participation over written text and writing.

**Key words:** teacher training, teacher work, know of the formation, culture digital.

DE MARCO, L. (2020) "Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2 - jul./dic. 2020, pp. 293-306. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-278>

RECIBIDO: 12-02-2020 – ACEPTADO: 13-04-2020

## Introducción

En las últimas tres décadas la expansión matricular y la diversificación institucional abonaron a la reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2015; 2017) en Argentina que delinea un nuevo escenario con desafíos educativos emergentes. En particular, esta reconfiguración es analizada desde diversos focos como las trayectorias de formación docente que construyen los/as estudiantes de profesorado en un territorio específico caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa (Charovsky, 2013); la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de escuela secundaria y sus estrategias de inserción laboral (Iglesias, 2018); la relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen -a través del uso de artefactos culturales tecnológicos digitales- los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria (Rodríguez, 2019); desde los modos en que los/as profesores/as de residencia docente enseñan la tarea de enseñar en profesorados de Historia (Kiler, 2017); desde las políticas estudiantiles tanto desde las trayectorias formativas y de trabajo de docentes que fueron estudiantes becarios/as como también desde los modos de representarla y recrearla en el campo mediático (Ingratta y Sartirana, 2019); desde las formas en que los/as egresados/as del plan Fines transitan la formación docente inicial (FDI) (Díaz, 2017) y desde los procesos de subjetivación político-pedagógica de los/as estudiantes de profesorados populares.

En lo específico de la formación inicial de profesores/as para escuela secundaria, estos procesos se entranan con los desafíos políticos y pedagógicos que supone la concreción de la obligatoriedad de este nivel educativo (Capellacci y Miranda, 2007; Giovine y Martignoni, 2011; Pinkasz, 2015; Dussel, 2015) entendida no sólo como el derecho a acceder, permanecer y egresar de la escuela secundaria, sino también de transitar experiencias igualitarias que permitan habitar un espacio común en el que los/as estudiantes se apropien de las culturas y los saberes puestos a disposición.

Ahora bien, desde las últimas décadas, una serie de cambios culturales como la consolidación de la cultura digital y la expansión de la cultura conectiva modifican las relaciones de los sujetos entre sí, con las instituciones y con los saberes. Estos cambios inciden en la escena escolar, en los modos de construir condiciones pedagógicas para la enseñanza, en los saberes necesarios para ejercer la docencia.

En la FDI, el campo de la práctica profesional es un espacio potente en el que los/as estudiantes de profesorado pueden poner en práctica los saberes apropiados durante la carrera en condiciones de seguridad (Meirieu, 1998) como las que se construyen durante la residencia que articula una práctica progresiva que involucra instancias de planificación, de registro y realización en contextos reales con instancias de reflexión y de reescritura sobre lo realizado (Edelstein, 2013).

¿De qué manera las culturas digital y conectiva incide en los saberes que los/as estudiantes ponen en práctica durante la residencia docente? ¿De qué modo estas culturas inciden en cómo los/as estudiantes dan clase? Para abordar estas preguntas nos

basaremos en una investigación finalizada que fue una tesis de maestría inscripta en un grupo de investigación<sup>1</sup>.

El artículo se organiza en cuatro pasos. Inicia con unas breves notas metodológicas sobre la investigación de la que surge este artículo. Luego se conceptualiza el trabajo docente para reflexionar sobre la relación entre sus saberes y las exigencias del siglo XXI. En tercer lugar, se recuperan testimonios de estudiantes de profesorado sobre sus experiencias, desafíos y aprendizajes durante la residencia docente. En cuarto lugar, se articulan esos testimonios con diversos estudios que indagan las condiciones de la sociabilidad en tiempos de cultura digital y medios conectivos para reflexionar sobre los modos en que los regímenes atencionales escolares y mediáticos se tensionan, negocian y dialogan. Cierra con algunas notas finales y preguntas que guían el trabajo de investigación actual.

### **Apuntes metodológicos**

La información que recuperamos surge de una investigación que indagó los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria de estudiantes de dos profesorados públicos del Conurbano Bonaerense. Esta investigación se inscribió en el paradigma interpretativo que considera a la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 2006). Desde este paradigma, el análisis lo dirigimos hacia los motivos de las acciones y los significados sociales que los sujetos involucrados expresaban en lo que priorizamos la comprensión de la significación por sobre la explicación. El diseño de la investigación se encuadró dentro de las investigaciones cualitativas de tipo inductivo que centran su interés en la comprensión de los fenómenos sociales, en particular nuestra perspectiva se centró en los/as participantes, sus experiencias y conocimientos (Sautu, 2005). Además, el diseño de investigación partió de una perspectiva inductiva y reflexiva que supuso un diseño y un método de análisis flexibles, centrados en un proceso interactivo entre quien investiga y los/as participantes (Marradi, Archenti, y Piovani, 2007).

Esta investigación, como las reflexiones que a continuación se presentan, forma parte de un trabajo exploratorio sin pretensiones de generalización. En una muestra no representativa se seleccionaron dos profesorados, uno universitario y otro de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), en áreas de conocimiento afines en las Ciencias Sociales. La elección de las instituciones estuvo motivada por la vacancia de investigaciones sobre FDI en la región del Conurbano Bonaerense en la Provincia de Buenos Aires y en el ámbito universitario en general. Se realizaron entrevistas informales a directivos/as, coordinadores/as, profesores/as de la residencia docente<sup>2</sup>. Se realizaron entrevistas en profundidad y semiestructuradas a estudiantes, avanzados/as que hubiesen transitado la residencia docente. Aquí recuperaremos los relatos de los/as estudiantes sobre su experiencia en la residencia docente en las escuelas asociadas.

### **Trabajo docente. Algunas notas conceptuales**

La docencia es abordada desde diversas perspectivas que, entrelazadas, conceptualizan una actividad por de más compleja. Hacia fines de siglo XIX la educación se estatalizó dando inicio a un proceso de institucionalización creciente de la docencia que volvió fundamental para su realización las condiciones materiales, sociales e institucionales que la regulan y organizan (Ezpeleta Moyano, 1992) y en donde el Estado ocupa -en países como Argentina- un lugar central. El carácter institucional de la docencia hace que adopte formas de realización específicas según las regulaciones escolares que construyen condiciones para su realización. Regulaciones que varían según los niveles, modalidades y especialidades educativas como también según las disciplinas a enseñar y los contextos sociales y territoriales en las que se ancla. Abordar la docencia sin dimensionar estas condiciones implica un fuerte sesgo que aleja la construcción de los saberes pedagógico de los contextos en donde este se pretende llevar a cabo (Terigi, 2013).

Los modos de realizar el trabajo docente se definen a partir de las posiciones docentes que otorgan sentidos particulares a la docencia, sus problemáticas y aspiraciones. Estas posiciones no son fijas sino abiertas, contingentes y construidas por una multiplicidad de factores. Devienen del vínculo complejo entre diferentes discursos, contruidos social e históricamente acerca de diferentes problemas educacionales que se encuentran sedimentados a lo largo del tiempo y rearticulados en el presente. Los sujetos se sirven de estos discursos sobre lo educativo para dar forma y dotar de sentido a sus prácticas y definir los problemas, desafíos y utopías en torno al trabajo de enseñar. Este servirse se realiza mediante una negociación siempre densa y compleja entre los discursos disponibles y el contexto en el cual los sujetos se anclan (Southwell, 2008; Vassiliades, 2012).

El trabajo docente no se reduce a una transmisión mecánica y sin ruidos de saberes de quienes enseñanza a quienes aprenden. Tampoco la docencia tiene que ver con facilitar el aprendizaje en base a las demandas o con ayudar a conocerse a sí mismo y regular las propias emociones. Mucho menos tiene que ver con agregar valor en los/as alumnos/as mediante aprendizajes objetivables y difícilmente la docencia sea reemplazable por las posibilidades que las tecnologías virtuales ofrecen para acceder a la información y explorar la propia creatividad. Más bien, la docencia construye un tiempo y espacio igualitario en el que cada uno/a es capaz de empezar de cero. Un tiempo liberado de la productividad y un espacio separado de las determinaciones sociales y culturales, dispuesto para el estudio y la atención sobre el mundo, no sobre sí mismo (Larrosa, 2019) pese a las complejas y variadas condiciones que bregan por su domesticación. La docencia se basa en construir condiciones para que algo nuevo del mundo se presente ante los/as estudiantes y por ende forja experiencias de ser enseñado (Biesta, 2016) o de ser capaz de empezar (Simons y Masschelein, 2014).

A su vez, la docencia supone la realización de un trabajo específico que se caracteriza con los rasgos propios del trabajo artesano entendido como la habilidad por hacer las cosas bien por el simple hecho de hacerlas de ese modo. Este tipo de trabajo supone que la acción y el pensamiento no se separan y por lo cual convoca saberes docentes que remiten a un repertorio de procedimientos y habilidades, difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego durante el trabajo en la escuela (Mercado Maldonado, 2002; Alliaud, 2017).

Estos conjuntos de saberes se entran para llevar adelante el saber específico que caracteriza a la docencia que es la transmisión entendida como la inscripción de las nuevas generaciones en el acumulado socio-cultural, autorizándolas a introducir las variaciones que les permitan reconocer la herencia como propia (Hassoun, 1996). Ahora bien, de un tiempo a esta parte pareciera que el trabajo docente e incluso la institución escolar han perdido las respuestas a las viejas preguntas sobre los modos y propósitos por los cuales llevar adelante esta transmisión.

El saber pedagógico que funcionaba por defecto (Terigi, 2013) es insuficiente ante determinadas contingencias y problemáticas que acontecen en la vida cotidiana de las escuelas. Especialmente en la escuela secundaria que se forjó en un modelo selectivo y que actualmente se encuentra atravesada por las exigencias y los desafíos que su masificación y su obligatoriedad han puesto sobre la mesa, pero también ante las exigencias propias que provocan los cambios culturales en las subjetividades de sus alumnos/as en las relaciones con los saberes, con sus pares y con sus docentes. En el marco de estos desafíos y problemáticas contemporáneas cabe preguntarse de qué manera en la FDI y en particular en las instancias de residencia docente los/as estudiantes articulan los saberes de la formación para llevar adelante sus prácticas docentes.

### **Entre tecnologías y atenciones. Experiencias y aprendizajes durante la residencia docente**

En la investigación realizada entrevistamos a estudiantes avanzados/as de profesorado, les preguntamos cómo fue su experiencia durante la residencia docente, cuáles fueron los desafíos y exigencias que se encontraron, cuáles fueron sus aprendizajes, cuáles fueron los criterios que utilizaron para preparar sus clases.

Habíamos preparado que lean y no leen nada. No les gusta leer, detestan leer... No podés trabajar solo con bibliografía porque es imposible que se dediquen solo a leer pura y exclusivamente algo que seleccionaste. Nosotros por ejemplo trabajamos mucho con los videos, el celular, buscar en Google. (E1 – 44 años – Escuela secundaria pública – ISFD- Historia<sup>3</sup>).

No se ponen a leer en un celular, en la computadora, no importa en donde, en algún lado tienen que leer con algún soporte, pero no se está leyendo eso, entonces hay muchos problemas de ortografía, muchos problemas de sintaxis, de

semántica... Cuando iba a un curso tenía incorporado de la Universidad que llega el docente y es una exposición oral, un discurso, monólogo casi y el pizarrón lo usa ahí y nada más. Y ahí tuve que ver que los chicos son adolescentes, que por más que yo haga un recorrido conceptual graficado, son chicos... Como es ahora que un adolescente no se te caya, no es como cuando éramos chicos, no pide permiso, se levanta, hace un chiste. (E2 - 61 años – CENS – Universidad - Comunicación social).

Estas dificultades que se les presentaban a la hora de llevar a cabo estrategias didácticas centradas en el texto escrito ponen en escena su descentramiento como eje organizador efectivo de la clase escolar, lo cual tiene consecuencias en los modos en que el saber es presentado. Lejos de caer en posturas pesimistas o nostálgicas, nos parece importante inscribir estas torsiones en los modos en que las nuevas generaciones se vinculan con otras maneras de leer y escribir el mundo. El libro como artefacto tecnológico implica una organización secuencial, sucesiva, lineal y escalonada de los saberes que se tensiona con los modos en que los artefactos tecnológicos digitales presentan y median con los saberes (Huerco, 2001; Barbero, 2009).

Las tensiones en los modos de presentar, organizar y manipular los saberes que generan los artefactos culturales no es novedosa, la propia incursión en el mundo escolar del cine, la radio y la televisión como también de géneros discursivos considerados menores como la historieta han sido tema de discusión y polémica por la débil legitimidad que gozaban respecto al texto escrito, a lo considerado culto y a canon inscripto en él. Ahora bien, en el trabajo docente cobra cada vez mayor protagonismo las condiciones que generan los actuales patrones de sociabilidad motorizados por los artefactos digitales en las estrategias de enseñanza. Ante estas condiciones, los/as estudiantes de profesorado entrevistados se abrían camino a la exploración de otras alternativas, como la utilización de recursos por fuera de la cultura letrada.

Entonces generar estrategias para activar un poco. Con imágenes, con algo de música, con lo que sea, que son para generar estímulos para el aprendizaje. Estrategias de enseñanza en cuanto a uso de estímulos, de estrategias, dialógicas, de intervención, de generar participación y de escucha a los estudiantes. (E3 - 35 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social).

Y les llevamos películas, pero siempre relacionándolos con todos los temas que íbamos viendo. Llevábamos videos, actividades, hacerlos pasar al pizarrón, eso les encantaba. Se sentían parte... Los chicos hoy tienen un montón de factores que influyen, ya sea la comunicación, la tecnología, el celular, todas esas cosas yo no las tenía en la escuela. Todos esos son factores de distracción, es difícil dar una clase con todas estas cosas dando vuelta... (E4 – 32 años – Escuela secundaria privada – Universidad – Ciencias Sociales).

Como narran estos/as estudiantes, para organizar sus clases y presentar propuestas viables en función de sus propósitos, exploraban otras estrategias didácticas que mediaran con los saberes y las culturas de una manera diferente para lo que ingresaban a la escena del aula diferentes recursos y soportes en lo que primaban fuertemente los artefactos digitales. Esta exploración surgía de una lectura por parte de los/as

estudiantes sobre cómo sus alumnos/as encuentran en los artefactos culturales tecnológicos digitales una mediación singular que pone en mayor diálogo sus coordenadas de sociabilidad con los saberes. Uno de los elementos centrales en esta exploración tiene que ver con la búsqueda de un rol más activo por parte de sus alumnos. En efecto, los criterios para planificar las clases tenían como uno de sus ejes centrales actividades y recursos que sirvan como “estímulos” o que “encanten”.

Me tocó una escuela en la que había 12 alumnos y yo tenía que dar Comunicación. Dije: Acá no puede pasar nada extraño, no hay nada que me pueda alterar. Yo estaba tan soberbio de que, dada mi experiencia era fácil que preparé las clases solo confiando en que mi actuar docente iba a ser suficiente y que yo iba a ser tan atractivo... La única estrategia era la clase expositiva mucho más parecida a la de superior, centrada en mí. Y eso funcionó -y yo di 4 clases- durante 3. En realidad, funcionó en 2 clases y si mirás más fijo, funcionó en una. Me choqué con que la estrategia tiene un límite porque explícitamente me demandaron un cambio (E6 - 27 años Escuela secundaria privada - Universidad – Comunicación social).

Para mí sería muy importante poder organizar salidas para que veamos, para que palpemos, para que toquemos con la realidad lo que estamos hablando. Es importante lo audiovisual... El año pasado fueron más fotografías para que comparen, me tocaron biomas. Poder participar con las netbooks y buscar imágenes satelitales... Por suerte en las instituciones que estuve haciendo la práctica permitían el uso del celular y de las netbook, por supuesto. Pero el uso del celular para tareas. No obstante, había muchos que estaban colgados con el mensajito y depende todo de cómo puedas negociar eso... Hay que romper la clase típica de siempre que es el pizarrón y la tiza, de responder 4 preguntas y ya está. (E6 -50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía).

Trabajé mucho con imágenes y les di unas imágenes que saqué de internet de unos ilustradores. Mi compañera llevó canciones de Calle 13. El criterio es siempre de acercar los conocimientos hacia ellos... Solamente escuchan y no hacen nada. Tienen los auriculares. En mi época teníamos los celulares con tapita que, a lo sumo, teníamos un mensaje de texto. Por más que lo abras no hay nada, ahora sí. Ellos lo usan todo el tiempo, los chicos de ahora. Están sentados y tienen los auriculares puestos. Y el celular en la mano... Nosotras teníamos que adecuarnos en las prácticas a todo lo que aprendimos y romper con lo magistral que es mi gran problema (E7 - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social).

A lo largo de estos relatos se puede observar las dificultades que tuvieron los/as estudiantes al proponer clases de tipo magistral o expositiva. La presencia constante de diferentes dispositivos tecnológicos en las clases provoca condiciones de desatención a la vez que son potenciales recursos didácticos. A su vez, se encontró un consenso creciente en el uso de la imagen como soporte de la enseñanza y una dificultad ante propuestas que supongan mediaciones con preponderancia en el texto escrito. Si bien el uso de imágenes como recurso data de los propios inicios de la escuela moderna, en estas entrevistas surge un uso preponderante de la imagen como fuente de información, como herramienta para captar la atención o como método para motivar a los/as



alumnos. Aunque es una imagen que en algunos casos está inscripta en los motores de búsqueda que con criterios opacos organizan la información disponible lo que implica una reflexión sobre cómo se construyen los archivos y recursos utilizados por los/as docentes.

Estos/as estudiantes planteaban como criterios para organizar sus clases la utilización de artefactos culturales tecnológicos digitales y con fuerte preponderancia de la imagen como estrategias para captar la atención de sus alumnos/as. Ante ello surgen como desafíos pedagógicos la necesidad de explorar alternativas a la clase magistral y ante esto emergen escenas diferentes a las que fueron dominantes en la tradición pedagógica en la escuela secundaria.

Varias investigaciones indagan los vínculos entre estrategias de enseñanza y artefactos culturales. Algunas sustituyen el enunciado dar clase -ligado a la clase magistral o expositiva- por hacer o gestionar la clase para marcar cómo los/as docentes de secundaria inscriben sus clases en determinados dispositivos pedagógico-didácticos que utilizan artefactos o herramientas para poder llevar adelante el trabajo docente en un contexto de declive de la institución escolar como la mediadora privilegiada con los saberes y las culturas (Falconi, 2016). Otras indagan la relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria mediante artefactos culturales tecnológicos digitales. Según estos/as estudiantes, el uso que hacen de esos artefactos tecnológicos generalmente se vincula con la motivación o al entretenimiento de sus alumnos/as, asociada a la idea de que estos/as necesitan entretenerse o se aburren, lo cual sería resuelto a través de las tecnologías digitales. También hacen referencia a la idea de usar los artefactos (digitales o no) para resumir, ilustrar, presentar más rápidamente la información o como disparadores. En definitiva, prima un uso de la tecnología como mediación que permite motivar, agilizar o aliviar la tarea escolar (Rodríguez, 2019).

Finalmente, otras investigaciones analizan los modos en que en las aulas de escuela secundaria argentinas estas nuevas condiciones de sociabilidad corren a la exigencia académica como criterio organizador para ser sustituido por la búsqueda de la participación y la necesidad de capturar la atención (Dussel, 2017). En esa línea las imágenes utilizadas en las clases se vuelven un contenido para buscar en los bancos de datos de las plataformas, lo que no es suficientemente problematizado como tampoco lo es el lenguaje visual que paulatinamente cobra mayor dimensión en los recursos utilizados en las estrategias de enseñanza. De esta manera hay un desplazamiento de los contenidos disciplinares de cada asignatura hacia un lenguaje visual atractivo, llamativo y crecientemente estandarizado, con pocos vínculos con cómo se construyen las representaciones visuales en cada campo de saber (Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

En definitiva, durante la residencia docente los/as estudiantes de profesorado entrevistados/as se encontraron con una serie de desafíos a la hora de enseñar

relacionados con la construcción de condiciones para que la atención de sus alumnos/as sea puesta en los saberes, materiales y ejercicios que estos/as estudiantes ofrecían. Al respecto, creemos que allí radica un espacio productivo para indagar cómo y cuáles son los saberes del trabajo docente que se construyen durante el campo de la práctica profesional en la trama de los cambios culturales contemporáneos.

### **Sociabilidad conectiva y sus efectos en las relaciones con los saberes en la escuela**

¿De qué modo los medios y tecnologías digitales forjan una sociabilidad que configura unas formas atencionales distintas a las propias de lo escolar generando nuevas exigencias y convocando a la construcción de nuevos saberes docentes para el ejercicio del trabajo de enseñar?

En las últimas cuatro décadas asistimos a una pluralidad de cambios culturales que modifican las coordenadas de subjetivación y sociabilidad respecto a las forjadas históricamente durante la modernidad. Entre esos cambios se encuentra los generados por la cultura digital que desafía a la cultura escolar moderna (Huergo, 2001). La expansión de los medios digitales y conectivos configuró una cultura de la conectividad que ordena la actividad de los usuarios. Si bien en un principio la pradera virtual prometía la equidad entre usuarios y un acceso igualitario, mutó generando una socialidad codificada por la estratificación, la jerarquización y la popularidad que se han ido concentrando en cuatro grandes empresas (Google, Facebook, Apple y Amazon) (Van Dijk, 2016).

Pese a que la economía digital se transformó en un capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2018) esta desdibujó las jerarquías y los roles institucionalizados para construir entornos más horizontales de participación. Las subjetividades en la cultura digital y conectiva se inscriben en un nuevo ecosistema tecnológico que permite el florecimiento de la creatividad y nuevas formas de expresión y comunicación que habilitan la participación e intervención desde abajo. Ahora bien, este nuevo ecosistema genera prácticas sociales intensas, permanentemente disponibles, aceleradas e inmediatas producto del achicamiento del tiempo y la distancia (Rueda, 2017). La sociabilidad en entornos digitales cruza las estrategias de las plataformas con las tácticas de los usuarios a partir de patrones como la conectividad como mandato de estar siempre disponible, la popularidad como criterio de jerarquización y la dataficación como emergencia de un nuevo lenguaje dominante, alimentados por la actividad constante y permanente de millones de usuarios, instituciones, anunciantes y empresas, así como por diversos programas de software (Rueda, 2014).

En ese sentido, los medios conectivos y los artefactos culturales tecnológicos digitales modifican los vínculos entre los sujetos y sus relaciones con los saberes y con los otros. Esta modificación es planteada como el pasaje de un modelo de

control/proveedor a un modelo de navegador en el cual se pretende que el aprendizaje llegue a tiempo y coincida con los intereses individuales (Dussel, 2017). Otros plantean esta modificación como un cambio en la actividad y disposición del espectador pasivo a la del piloto o conductor (Serres, 2013). En definitiva, los medios conectivos y los artefactos culturales tecnológicos digitales generan condiciones para que los sujetos se vinculen con el mundo de un modo particular. Por lo que el régimen atencional escolar por momentos tensiona, negocia y en otros dialoga con el régimen atencional que forjan estos medios conectivos y la cultura digital. Nos referimos a regímenes que configuran unas sensibilidades específicas con modos particulares de percibir y de sentir, de relacionarse con el espacio y el tiempo y de producir lazos sociales (Huerco, 2001).

En esta tensión entre regímenes atencionales es que los artefactos tecnológicos se inscriben como herramientas para el trabajo docente. En el plano educativo, “las tecnologías escolares son técnicas que... implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo” (Simons y Masschelein, 2014 p.62). Al respecto, Larrosa (2019) plantea que “la enseñanza no es otra cosa que una serie de procedimientos dirigidos a capturar la atención, a orientarla, a disciplinarla, a dirigirla y a formarla. Toda educación es una captura de la atención para dirigirla hacia un objeto determinado” (p. 162). Entendida de este modo, la enseñanza se encuentra con el desafío pedagógico que generan los regímenes atencionales dominantes inducidos por estos medios y diferentes de los regímenes escolares. Esta discrepancia entre los regímenes atencionales que conviven en la escuela plantea una negociación, tensión, diálogo constante con los modos de ejercer la docencia -en especial en la escuela secundaria- y también la necesidad de construir nuevos saberes pedagógicos. En definitiva, las culturas conectiva y digital inciden en el trabajo docente en tanto que introducen nuevos saberes, modifican la jerarquía de los saberes dominantes de la formación e introducen nuevos desafíos al modificar los regímenes de atención, los tiempos y los modos de vincularse con los saberes y entre los sujetos.

### **Consideraciones finales:**

A continuación, concluimos este artículo con algunas reflexiones finales a partir de la información producida en la investigación realizada. Estos apuntes finales requieren seguir fortaleciéndose en investigaciones futuras dada la imposibilidad de ampliar nuestras conclusiones por fuera del campo en el cual hicimos nuestra indagación.

Los saberes de la formación docente inicial se encuentran tensionados por los cambios culturales entre los que se encuentran las condiciones de sociabilidad que colaboran en construir los artefactos culturales tecnológicos digitales y los medios conectivos. Estas condiciones construyen regímenes atencionales en los que las sensibilidades, los vínculos con el tiempo y el espacio y las relaciones con los otros y con los saberes entren por momentos en diálogo y en otros en tensión con el régimen atencional escolar.

Dada esta negociación entre los regímenes atencionales dominantes y los tradicionales en el ámbito escolar, los/as estudiantes de profesorado durante la residencia docente se embarcan en explorar estrategias pedagógico-didácticas distintas a la clase magistral y/o que tengan en la letra escrita su mayor apoyatura. El rumbo que encuentran en su exploración se orienta en la búsqueda de participación y en la oralidad por sobre instancias de lectura y escritura lo que abre interrogantes sobre los modos en que estas orientaciones pueden colaborar en construir vínculos duraderos y rigurosos con los saberes. Debido a esto, es necesario construir nuevos saberes pedagógicos que atiendan a esas problemáticas y colaboren en construir propuestas educativas y estrategias didácticas que dialoguen con los códigos de sociabilidades actuales a la vez que brinden herramientas para que el trabajo docente permita transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones.

Las experiencias de los/as estudiantes de profesorado recuperadas y los problemas pedagógicos que plantean expresan un debate pedagógico aún en ciernes. Ante los emergentes de la contemporaneidad es frecuente encontrarse con discursos que desde una retórica sobre los cambios necesarios en la escuela anuncian como única vía la adaptación al “futuro que viene” y que por lo general coincide con los imperativos del mundo empresarial en los que la eficiencia, la productividad, la selectividad y la competencia son elementos prioritarios que anudan sentidos. Frente a este imperativo de la adaptación, nos parece nodal recuperar la noción de lo escolar como espacio separado que mediante un tiempo y espacio liberado del tiempo productivo haga posible realizar ejercicios escolares mediante los cuales se llame la atención sobre el mundo que se trae al aula con el único propósito de ponerse a prueba y de atravesar una experiencia de ser capaz de empezar (Simons y Masschelein, 2014; Larrosa, 2019). Dicho de otro modo, nos parece central abordar problemáticas como estas desde una perspectiva contemporánea que mediante el anacronismo y el desencaje (Agamben, 2011) pueda producir conocimientos alter-nativos a las que los imperativos de la retórica del futuro plantean.

Por ello, nos parece relevante indagar cuáles son las estrategias, pruebas y ensayos que los/as estudiantes de profesorado realizan junto con sus docentes de residencia. En la investigación que estamos emprendiendo actualmente nos proponemos indagar cómo son las condiciones de producción de saberes pedagógicos que durante la residencia docente respondan a estas exigencias y demandas.

## **Notas**

---

<sup>1</sup> Proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional” (Código 20020170100058BA) (2018-2020) dirigido por Alejandra Birgin y radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> En el presente artículo denominamos como *residencia docente* a las asignaturas del Campo de la Formación para la Práctica Profesional que se dictan en los profesorados y como *escuelas asociadas* a las escuelas secundarias en las que los/as estudiantes de profesorado realizan sus prácticas docentes.

<sup>3</sup> En las citas de los/as entrevistados/as se incorporó la siguiente información con el objetivo de contextualizar sus relatos: nombre, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria, institución y carrera en la que estudia el profesorado. El nombre de los/as mismos/as es ficcional para respetar el anonimato.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barbero, J. M. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la educación*. 10 (1), 19-31 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023002.pdf>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*. 44, 119–129 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>
- Birgin, A. (2015). Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. De Freitas (Eds.). *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp.105-119). Porto: Mais Leitura.
- Birgin, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 74, 69-78.
- Capellacci y Miranda. (2007). *La obligatoriedad de la escuela secundaria. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96787/EL000990.pdf>
- Charovsky, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Bs.As.* (Tesis de Maestría inédita). UBA-FFyL.
- Díaz, M. (2017). "Experiencias y expectativas de egresados del plan Fines en profesorados secundarios". En mesa Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación. IV Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA "La regulación del trabajo y la formación docente del siglo XXI", RED ESTRADO, FFyL-UBA. C.A.B.A, diciembre.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco, J. (Ed.). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp.279–317). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp.95-122). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos XL*.(pp.142-178) Recuperado de: [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/59182](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182)
- Edelstein, G. (2013). *Formas y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ezpeleta Moyano, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*. XII (42), 27 – 42.

- Falconi, O (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria* (Tesis de doctorado inédita). FLACSO, Bs. As, Argentina.
- Giovine R. y Martignoni L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos CEDES*, 84, 175 - 194. Recuperado de:  
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a02v31n84.pdf>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones De La Flor.
- Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómaditas (Col)*, 15, 88-100. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927008.pdf>
- Iglesias, A. (2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado inédita) UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Ingratta, A. y Sartirana, L. (2019). Formas de nombrar a las y los futuros docentes: una aproximación desde las políticas estudiantiles. *XIV Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia"*. SAAP. USAM, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Kiler, M. (diciembre, 2017). La tarea de enseñar a otrxs a ser docentes. El espacio de las residencias en un Instituto y una Universidad del conurbano bonaerense. *VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IIICE-UBA.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Meirieu, P. (1998[1996]). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica .
- Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Recuperado de:  
<https://www.flasco.org.ar/publicaciones/la-investigacion-sobre-educacion-secundaria-en-la-argentina-en-la-ultima-decada/>
- Rodríguez, F. (2019). *La relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los y las estudiantes de profesorado de nivel secundario a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Estudio de caso*. (Tesis de maestría inédita). UNSAM, Buenos Aires, Argentina.
- Rueda, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes*. 40, 11-22. Recuperado de:  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2766>
- Rueda, R. (2017). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanística* 83, 133-155. Recuperado de:  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/15326/14365>
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño - Davila.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Southwell, M. (2008). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En: Cruz Pineda, O. y Echevarría Canto, I. (coord.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. (pp.261 - 296) Ciudad de México, México: Casa Editorial Juan Pablos.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, C.A.B.A., Argentina.