



FILO EN LÍNEA

PENSAR LA VIRTUALIDAD

COMPILADORAS:
EUGENIA GAY
CELIA SALIT
ALICIA ACIN

Filo en línea. *Pensar la virtualidad*

Eugenia Gay
Celia Salit
Alicia Acin

(Comps.)

Área de
Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba



Educación de Jóvenes y Adultos en contexto de pandemia. *Acciones y reflexiones de la práctica docente*

Por Leticia Andrea Colafigli*

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el Tema 4, “Accesibilidad e inclusión”, y tiene como elemento estructurante el desempeño de la autora en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos como docente de Lengua y Literatura en un CENMA de la ciudad de Córdoba y como integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA). De esta manera, se presentarán algunas acciones y reflexiones vinculadas con esta doble inserción durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria y la virtualidad forzada.

Para comenzar, se hará un repaso por algunas particularidades del 2020 con la finalidad de ofrecer una descripción del contexto en el cual se pensaron ciertas acciones y surgieron algunas de las reflexiones. Esto, además, tiene la finalidad de dar cuenta de las posibilidades y limitaciones para que esas prácticas (y no otras) hayan podido acontecer. Luego, se presentarán algunas acciones llevadas a cabo en el marco del equipo técnico de la DGEJA a partir de la experiencia como docente de la modalidad.

Al principio fue el caos

En marzo del 2020, se anunció que las escuelas cerrarían, pero que no eran vacaciones. Se insistió con esta idea, que fue reforzada hasta el cansancio por los ministerios y direcciones: no son vacaciones.

*Profesora y Licenciada en Letras Modernas (Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (FFyH, UNC). Correo electrónico: leticolafigli@gmail.com

Las clases continúan. Los y las docentes deben seguir enseñando y los y las estudiantes, aprendiendo.

En el CENMA donde trabajo, estábamos sin coordinación -así estuvimos hasta avanzado el ciclo lectivo- y no contábamos con los números de teléfono o los datos de gran parte de nuestros/as estudiantes. Cuando se afirmó que las clases seguían, recuerdo que le escribí a la preceptora para preguntarle si había grupos de whatsapp, algo no tan común en ese entonces. Me agregó a un grupo desmembrado de números sin nombres claros y comenzó la aventura de gente que busca gente con el objetivo de armar algo que se pareciera medianamente a lo que eran esos cursos que vimos una sola vez, con suerte, antes de la suspensión de la presencialidad.

Porque las clases continuaron, pero muchos papeles habían quedado en las escuelas. Y con los papeles, datos de estudiantes que supimos conseguir y que nos pusimos a perseguir como stalkers. Porque las clases continuaron, pero en muchos CENMA, la mayoría de los y las docentes habíamos tenido, con suerte, una sola clase con estudiantes que luego del anuncio de que las clases continuaban tuvimos que tratar de sostener desde una virtualidad que intentamos dotar de cierta calidez.

Las clases continuaron virtualmente y esto dejó al desnudo de la forma más brutal las desigualdades entre las instituciones educativas. Como si de pronto alguien hubiera sacado de un tirón la alfombra debajo de la cual se iban acumulando cositas sueltas.

Tienes un e-mail

El primer mail que recibí el día después de que se decretara el cierre de las escuelas fue el de una colega que trabaja con educación virtual. Ofrecía asesoramiento y alternativas gratuitas de aulas virtuales.

En esa primera semana de trabajo virtual, comenzaron a aparecer recursos, innumerables recursos, portales, materiales digitales, bibliotecas que liberaban libros, videotecas que liberaban videos, más recursos, más sugerencias. Era como tener a un ser querido en coma y que te toque la puerta el encargado del servicio fúnebre. No hubo tiempo para procesar nada.

No estamos de vacaciones, tenemos que seguir enseñando y los estudiantes tienen que seguir aprendiendo. Acá está todo el arsenal: sírvanse, docentes, de lo que gusten. ¿Pero cómo?

Cómo

Muchas instituciones, las más dichosas, desempolvaron plataformas o aulas virtuales. Muchas escuelas privadas tuvieron además y desde un comienzo, la doble y difícil tarea de enseñar y de demostrarles a padres y madres que pagaban una cuota que estaban enseñando. Otras demoraron un poco más en acomodarse y entender en qué consistía esto de dar clases virtualmente.

Porque las clases continuaron, pero en una situación de aislamiento social y preventivo que nos dejó sumidas en una realidad más parecida a la ciencia ficción de lo que éramos capaces de digerir. Y quizás el problema fue justamente descansar (¿descansar?) en la idea de que las clases continuaban. E imaginarnos que todo seguiría igual, pero desde casa y con algún dispositivo.

Al principio fue el éxtasis. La sobreabundancia. La réplica virtual de lo presencial. Docentes haciendo zoom, después jitsi, después meet, filmando videos, creando *geniallys*, podcasts, *padlets*. Al comienzo, no sabíamos bien qué hacer, pero hacíamos. Era, además, la ocasión de poner en acción didáctica todo el armamento tecnológico y los conocimientos adquiridos sobre TIC en cursos y horas de autodidactismo o cursos de formación. Fue una grata sorpresa ver todo lo que fuimos capaces de hacer. Fue para celebrar el movimiento que se generó. Todas las charlas, las reflexiones, las ideas, los recursos liberados, gratuitos, potentes. Las nuevas formas de pensar nuestras prácticas.

¿Hay alguien ahí?

Sin embargo, nos encontramos con una pregunta inquietante: ¿hay alguien del otro lado que pueda recibir y reordenar todo eso? El mismo estudiante que en la presencialidad pasaba de Química a Lengua y Literatura, y después a Historia y después a Inglés, ahora recibía 7

videos, un padlet, dos audios y tres materiales de lecturas con enlaces y consignas para investigar en una semana.

La sensación fue la de habernos tirado a nadar sin pensar demasiado qué temperatura tendría el agua o si estábamos en condiciones físicas o si habría una orilla o un borde donde llegar.

La modalidad de Jóvenes y Adultos

El caso de los CENMA fue (es) bien particular. No puedo ni quiero generalizar. Hablo desde mi experiencia y desde las experiencias de colegas con quienes conversamos -para variar- sobre eso en lo que se había convertido de un día para el otro nuestro trabajo: enseñar desde casa y desear que haya alguien, también desde su casa, aprendiendo.

Pasó que un gran número de estudiantes lamentablemente no contaba con una computadora en sus casas. O bien contaba con una que debían compartir con otros integrantes de la familia que también tenían la escuela en casa. O tenían un celular, pero no siempre wifi. O bien, teniendo todo eso, no pudieron organizar sus tiempos y sus ganas para autogestionar su aprendizaje, para organizarse. Para pensarse de la noche a la mañana como estudiantes de una escuela virtual y a distancia que no habían elegido.

Nuestras aulas son heterogéneas y, en esta situación, la heterogeneidad se mostró a flor de piel. Si teníamos pluricurso en la presencialidad, a eso se le sumó la diferencia implicada en una virtualidad forzada e imprevista.

¿En qué se convirtió, entonces, para muchas instituciones educativas presenciales de la modalidad de jóvenes y adultos enseñar sin presencialidad y sin garantías de conectividad? El día a día nos iba llenando de interrogantes. Nos empezamos a preguntar si enseñar desde la virtualidad consistía en imitar la lógica presencial desde un grupo de WhatsApp. O si era llenar a los y las estudiantes con recursos que pudimos conocer y crear, pero que ellas y ellos no necesariamente podían ni descargar porque tenían el celular explotado, ni ver porque si no se quedaban sin datos. Porque a pesar de las miles de opciones de recursos didácticos digitales y de propuestas de formación gratuitas y de calidad que surgieron como sana res-

puesta de diferentes organismos, éramos muchos las y los docentes que seguíamos -y seguiríamos- recibiendo trabajos mayormente en formato jpg.: fotos de carpetas y de hojas desordenadas.

Y ese no era un dato para ignorar. Porque la virtualidad, para muchos, tomó la forma de un grupo de WhatsApp por donde pasar pdfs no tan hipervinculares como nos gustaría. No porque lxs docentes no nos hayamos tomado en serio nuestro trabajo. Ni siquiera porque hayamos desconocido recursos o hayamos sido incapaces de crearlos. Tampoco porque nuestros estudiantes sean incapaces de entender y usar otros recursos diferentes a la linealidad y la carpeta. Simplemente porque no estaban dadas las condiciones materiales para que tanta innovación ocurriera. Así fue como WhatsApp se convirtió en herramienta de inclusión, para el pesar de muchas y muchos que, parados en razones ideológicas y personales, se resistían a que eso ocurriera.

Frente a esa insistencia en volver el momento una oportunidad para que docentes y estudiantes explotemos y exploremos la virtualidad, muchos quedamos un poco desencajados. Como si no hubiera pandemia ni desigualdad, sino una decisión de volver la escolaridad virtual y ya. Como si Conectar Igualdad estuviese en pleno funcionamiento y cada estudiante tuviera una computadora (algo que ni siquiera ocurrió, en la modalidad educativa de jóvenes y adultos, durante la época dorada del Conectar). Pero, qué pena, había pandemia, había crisis sanitaria y económica y no siempre estuvieron dadas las condiciones para tanta inventiva. Y había, también, un dato tan importante como aparentemente invisible: muchos estudiantes no podían -o no querían- aprender así.

¿Entonces?

“Dar clases” en pandemia se convirtió, entonces, en pensar todo el tiempo en esa pregunta clave: qué podemos hacer y qué no, qué pueden hacer los estudiantes y qué no. Se convirtió en diferenciar permanentemente los dos planos: el plano del *qué me gustaría hacer* y el plano del *qué es lo que sirve que haga*. Y en comprender que esos dos planos no siempre coinciden.

Entre el riesgo de la parálisis de la queja y el riesgo de permanecer atrapados por el canto de sirena de los recursos y de la (sobre) exigencia inicial de creatividad digital, solo fue posible pensar en dos decisiones concretas y minimalistas.

La primera y la más obvia: saber dónde estamos paradas (estudiantes y docentes), cuál y cómo es nuestra escuela, quiénes son nuestros/as sujetos, qué recursos tecnológicos tienen, con qué tiempos cuentan, si están trabajando o no, si pueden ver el video que les mandamos, si pueden descargar los documentos que les enviamos, si están pudiendo plantear abiertamente las dudas que tienen.

La segunda decisión: marcar el terreno de lo posible para, de ahí en más, avanzar con pie firme. Ser imaginativos y creativos en el marco de las posibilidades, y repensar los contenidos, los programas, los materiales desde la clave de lo real y lo posible. Porque nuestro rol como educadores es político y no hay educación de calidad si no hay contenidos de por medio. Pero tampoco hay posibilidad de construir conocimiento sin el reconocimiento de las particularidades reales de nuestros contextos, escuelas y estudiantes.

Dos decisiones y una alarma permanente: que estábamos trabajando a distancia y de modo virtual en el marco de una situación de excepcionalidad y emergencia sanitaria, no como el resultado de un proceso reflexivo y mancomunado. No somos escuelas pensadas en la distancia ni en la virtualidad: nuestras lógicas son las de la presencialidad. Por lo tanto, sin un trabajo previo de reforzamiento de autonomía o de enseñanza de manejo básico de herramientas tecnológicas por parte de las y los estudiantes, y sin tener garantizada la conectividad del 100% de ellos y ellas, lo único que teníamos era la posibilidad de repensar nuestras prácticas y nuestros materiales de enseñanza en clave realista.

Acciones para construir certezas

Fue en el marco de todo este escenario y haciendo pie en las pocas certezas que había dentro de un contexto de incertidumbres, que surgió la necesidad de tomar decisiones realistas que contemplaran las posibilidades y limitaciones propias de los sujetos, los espacios y

los tiempos, con la mirada puesta en la inclusión y permanencia de las y los estudiantes.

Desde el equipo técnico de la DGEJA, y con la intención de recuperar esas realidades que se vivían en las escuelas de la modalidad, encaramos tres acciones concretas para pensar aportes contextualizados que pudieran devenir en insumos para el quehacer diario. Por un lado, elaborar un documento que ayudara a pensar el diseño y la producción de materiales didácticos en el marco de la virtualidad forzada. En segundo lugar, la creación de un Banco de materiales educativos de pandemia de la modalidad. En tercer lugar, un trabajo sistemático de ‘traducción’ y recontextualización de decisiones ministeriales expresadas en memos, resoluciones y documentos que estaban fundamentalmente pensadas para el nivel primario y secundario comunes y no tanto para la modalidad de jóvenes y adultos.

El documento “Elaborar materiales para la EDJA en pandemia: ideas, sugerencias y experiencias”, tuvo el objetivo de ofrecer pistas y orientaciones para que las y los docentes pudieran pensar sus materiales en clave realista. En un contexto de escasa conectividad y poco contacto con los y las estudiantes, la idea era poder pensar cómo diseñar materiales didácticos que de alguna manera sean ‘completos en sí mismos’, que anticipen dificultades, que ofrezcan explicaciones y no solo actividades, que focalicen en la redacción de consignas claras y potentes. Se trataba, básicamente, de repensar nuestro rol y nuestros materiales en el contexto de enseñanza en diferido y virtualidad no sólo forzada, sino diversa. Asimismo, ofrecía ejemplos y experiencias desarrolladas por colegas de diferentes centros educativos de la modalidad.

El documento, además de ofrecer pistas para la acción, invitaba a pensar en la anticipación y en la simultaneidad de situaciones como dos constantes necesarias -inevitables- para las prácticas docentes en el contexto de enseñanza virtual y remota en la modalidad. Asimismo, este documento asumió la elaboración de materiales educativos como una acción de inclusión, en tanto pueden habilitar -o bien clausurar, como contracara- la relación entre estudiantes y conocimiento. Y en tanto requieren necesariamente una instancia

1 Disponible en: https://drive.google.com/file/d/19AXBTHoS7GJxp6I-gX5NKQafb6_c-SMMf/view

de re-conocimiento de las condiciones, los sujetos, las posibilidades y las limitaciones del caso. Esto, por supuesto, no equivale a afirmar que los materiales en sí mismo son garantías de inclusión, sino que pueden facilitar o dificultar la construcción y mantenimiento del vínculo pedagógico con las y los estudiantes, y de ellos y ellas con el conocimiento.

Por otra parte, este documento para pensar y diseñar materiales surge ante una evidencia: en la modalidad, y debido a las dificultades anteriormente nombradas, *dar clases* ya no era pensar en términos de la unidad 'clase'. Ni siquiera añadiendo el adjetivo 'virtual'. Era necesario pensar en esta reconversión de la unidad clase en otros dispositivos de diferentes escalas. Una respuesta ante el problema de la accesibilidad fue pensar en múltiples y simultáneos escenarios, y en materiales para cada escenario.

El Banco de materiales educativos, por su parte, se trató de una propuesta de construcción colaborativa orientada a recuperar y poner en valor producciones de docentes y equipos directivos en el marco de la educación en pandemia. Entre las categorías ofrecidas por el Banco, estaban: materiales didácticos, planificaciones, narración de experiencias didácticas, experiencias de evaluación formativa, producciones de estudiantes, reflexiones personales, propuestas lúdico-artísticas, experiencias institucionales vinculadas a la gestión y experiencias de comunicación. Este banco de materiales descan-só, desde su concepción, sobre el supuesto de que sistematizar y socializar experiencias educativas consolida el trabajo colectivo o institucional de la modalidad y ayuda a posicionarnos como agentes -docentes, coordinadores, directivas/os- que legítimamente producimos conocimiento y materiales didácticos que merecen ser compartidos para su difusión y reutilización contextualizada.

Por último, la tercera línea de trabajo asumida por integrantes del Equipo Técnico de la DGEJA fue la reconversión o 'traducción' de decisiones ministeriales en relación a diferentes aspectos (construcción del vínculo pedagógico, selección de contenidos, planificación, evaluación) que generalmente están pensados o bien con un nivel de generalidad o bien con una orientación hacia la 'educación común' (educación secundaria orientada o bien primaria para niñas y niños),

por lo cual no contemplaban particularidades de la modalidad de jóvenes y adultos y de sus sujetos.

Lo que dejó el 2020

El 2020, en el contexto de una virtualidad forzada, nos llevó a problematizar y desnaturalizar prácticas y concepciones acerca de lo que implica enseñar en las diferentes instituciones educativas en general y de la modalidad en particular. Docentes y estudiantes nos vimos sumidos de pronto en situaciones de aprendizaje y de enseñanza muy diversas, y en la necesidad de anticipar posibles dificultades para desplegar múltiples materializaciones de nuestras propuestas de trabajo.

La pandemia mostró que la presencialidad como escenario, el dar clases como acción y la clase como unidad, eran o bien imposibles o bien insostenibles en las instituciones de la modalidad en el contexto de enseñanza remota y virtual.

Sin embargo, es posible afirmar que esto no es necesariamente algo nuevo en la modalidad. Por el contrario, algunas de las consecuencias del 2020 en el caso de la modalidad educativa de jóvenes y adultos son más bien el decantamiento de cuestiones que ya venían siendo parte de las realidades institucionales (tales como la evaluación formativa y procesual, la necesidad de seleccionar contenidos fundamentales y el trabajo en áreas de conocimiento²).

En otras palabras: muchas de las reflexiones nacidas en el marco de una situación excepcional de pandemia y referidas a la virtualidad, pueden pensarse en modalidades educativas como la EDJA como cuestiones no necesariamente nuevas o nacidas a partir de la pandemia. Son, podría incluso decirse, características constitutivas:

2 En relación a este último punto, si bien en la modalidad el trabajo en áreas es una acción que se viene promoviendo desde hace años, la pandemia resultó para muchas instituciones educativas la posibilidad de finalmente poder acordar y trabajar colaborativamente. Para otras, en cambio, se convirtió en un mandato muy difícil de asumir por las condiciones institucionales complejas en las que estaban sumidos (ausencia de coordinación o incluso de directivos, por ejemplo). El reto es que el trabajo en áreas no se convierta en el objetivo primordial, a punto de dejar en segundo plano el trabajo con la construcción del conocimiento.

la copresencia no siempre está garantizada y la organización en términos de clases (y por ende la actividad de dar clases) es una posibilidad, pero no necesariamente la única de proponer contenidos y generar aprendizajes.

La asistencia discontinua de las y los estudiantes es una constante en los establecimientos escolares para jóvenes y adultos. Por diferentes razones -laborales, familiares, personales- es habitual que las y los profesores nos encontremos con un grupo de estudiantes que asiste regularmente y un importante número que más bien fragmenta su presencia en tiempos discontinuados y asume, de alguna forma, una modalidad de estudio casi semipresencial, pero en el marco de la presencialidad. ¿Qué hacer cuando planificamos una secuencia de actividades imaginando una presencia simultánea de estudiantes en el mismo espacio y tiempo, que no termina de concretarse definitivamente? ¿Cómo abordar didácticamente esta fragmentación en grupos, tiempos y procesos que demandan atenciones particulares y dispositivos de trabajo especiales? ¿Qué acciones tomar cuando la organización en términos de clases 'estalla'?

De esta manera, el 2020 puso en evidencia más que nunca algo que cualquier docente de la modalidad sabe, pero no siempre nos es fácil asumir: que en determinadas condiciones contextuales la unidad clase puede convivir con otras alternativas de organización pedagógico-didáctica. Ante tal contexto, el año pasado fue para muchas y muchos docentes la posibilidad de experimentar maneras de pensar la inclusión en otros términos que vayan más allá del dar clases presenciales y asumir otras materializaciones diferentes a la clase que pusieran el foco en la necesidad de anticipar la particularidad de ciertos entornos y pensar alternativas didácticas concretas para asumir el trabajo de la enseñanza.

El año pasado fue la ocasión para asumir nuestras prácticas y nuestros materiales didácticos teniendo presente una realidad innegable con o sin pandemia en la modalidad: que ciertos estudiantes no comparten necesariamente el desarrollo sincrónico de todas las clases planificadas. No nos quedó más opción que pensar el material didáctico no como un sinónimo o un reemplazo de la clase, pero sí como una materialización otra de supuestos, decisiones y acciones.

Cierre. Algunas conjeturas: el oficio docente y los nuevos escenarios

¿Cómo aparece el oficio docente en estos nuevos escenarios? ¿Qué haceres fueron los que permanecieron y cuáles estuvieron ausentes? ¿Qué pasa cuando se suspenden los espacios físicos cohabitados y los tiempos compartidos, cuando se quiebra la ‘cronología’ de la organización escolar? ¿Qué pasa cuando no hay tiempo para identificar las singularidades (ni siquiera para pedir números de teléfonos) porque -básicamente- la virtualidad se convierte no en una decisión planificada y consensuada, sino en una situación que es vivida por muchas y muchos estudiantes como imposibilidad y por muchas y muchos docentes como contingencia para la cual no siempre hay herramientas?

En muchas instituciones escolares el año pasado hubo una ruptura de la relación de confianza pedagógica: pero no porque de pronto haya desconfianza en un poder o saber hacer, sino porque no sabíamos, en muchas ocasiones, con quiénes estábamos trabajando, quiénes eran nuestros estudiantes, qué podían y no podían hacer. Nos fuimos enterando ‘sobre la marcha’ y en ese enterarse fuimos poniendo nuestro oficio docente en juego.

En la virtualidad aparecen otras variables o se complejizan las que ya existían en el espacio físico. El guión de clase es diferente -la unidad de clase, como dijimos, se pone incluso en suspenso- y se reconfigura y materializa de diferentes formas (y veces simultáneas) dependiendo del grupo, de la conectividad del grupo, del contenido. La planificación se convirtió en un mapa al que volvimos todo el tiempo para definir y redefinir sucesiva y reiteradamente lo prioritario, para pensar en modos de construir dispositivos adecuados para ciertos contenidos y ciertas personas. Se habilitaron más instancias para pensar qué y cómo evaluar, qué seguimientos implementar. Se puso en discusión la diferencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo no solo entre colegas, sino con los propios estudiantes.

Además, el oficio docente se tuvo que reconfigurar para poder abordar una heterogeneidad muchas veces no dimensionada o desconocida, a la que se le sumaron factores como la conectividad (o no conectividad) y la ‘invasión’ de lo cotidiano en los espacios virtuales

que acabaron impactando en el cómo se desarrollaba la clase (si había clase).

Asimismo, aquellas/os docentes ‘apropiados/as’ de su oficio el año pasado pudieron diversificar y enriquecer configuraciones didácticas y crear situaciones, generar espacios, momentos, materiales y encuentros en la virtualidad (al menos para estudiantes que podían estar de ese ‘otro lado’). Creo que, justamente, fue un año de ‘prueba de fuego’ para el oficio docente: quedó más fuertemente en manifiesto quiénes tenían mayores recursos de oficio para hacer frente a las situaciones.

Fue un año que sin duda dio cuenta de la práctica docente como una práctica social compleja (Edelstein y Coria, 1995) en la que intervienen múltiples y simultáneas dimensiones. Un año para desplegar, como nunca, las “competencias contextuales” (Gimeno Sacristán, 1990) que caracterizan el trabajo docente en términos de “un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar” (1995;17).

Sin embargo, es innegable que el interjuego oficio docente y ámbito/entorno mostró que por más oficio que tengamos, ciertas situaciones nos pusieron en jaque igualmente por dos razones fundamentales: la falta de trabajo colectivo en muchas instituciones y la ausencia de un otro y una otra imprescindibles: las y los estudiantes.

Además, quedó planteada una disyuntiva que sigue presente este año: cómo aprovechar el tiempo de los y las estudiantes, cómo permitir que quienes pueden tener una experiencia más enriquecedora la tengan, sin obligarlos a transitar la precariedad y la imposibilidad. Y cómo implementar políticas de inclusión que no se conviertan en ficciones o estafas, tales como la aprobación de materias con un porcentaje mínimo y el tránsito por la escolaridad sin garantizar de forma plena el derecho a una educación de calidad.

Por último, si algo vamos a salir sabiendo de todo esto es que la escuela sigue siendo un lugar importante para muchas y muchos estudiantes por las razones más conocidas, pero también por otras: porque para muchos es un eje ordenador de la rutina, un momento para delegar tareas, para demandar y tener un tiempo personal, un

lugar a donde ir. La *escuela en casa* nos mostró dos obviedades: que una casa es una casa y que una escuela es una escuela.

Bibliografía

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs.As. Kapelusz.

Giménez, Gustavo y Subtil, Carolina (2021): “2020 y pandemia. Notas de un equipo de cátedras de prácticas en contexto de aislamiento”. inédito. Ponencia presentada en el marco del 1º Encuentro Cátedras de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. “Narraciones y reflexiones acerca de experiencias de prácticas y residencias en contexto de pandemia”. Organizadas por las cátedras de Prácticas y Residencias de la FFyH -UNC y la UNGS.