

**Seducción Pedagógica. Los saberes de la formación docente inicial
ante los regímenes atencionales de los tiempos digitales
Pedagogical seduction. The knowledge of initial teacher training
in the attention regimes of digital times**

Luciano De Marco¹

Resumen

Los saberes de la formación docente inicial para escuela secundaria son tensionados en las prácticas docentes por la emergencia de nuevas subjetividades. En la residencia docente, las/os estudiantes(2) realizan propuestas pedagógicas que dialogan con los regímenes atencionales de sus alumnos/as. Allí los saberes dominantes (qué y cómo enseñar) se entranan con saberes técnicos sobre el funcionamiento de los dispositivos y saberes sobre los códigos de sociabilidad de las nuevas generaciones. A partir de información producida en una investigación en curso(3), indagaremos cuáles son las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que los/as estudiantes de profesorado(4) despliegan durante la residencia docente, con cuáles dificultades se encuentran y cómo son los procesos de invención y búsqueda de esas estrategias y recursos. Lejos de subsumirse a una adaptación de la

Summary

The knowledge of initial teacher training for secondary school is stressed in teaching practices by the emergence of new subjectivities. In the teaching residence, the students make pedagogical proposals that dialogue with the attention regimes of their students. There, the dominant knowledge (what and how to teach) is interwoven with technical knowledge on the operation of the devices and knowledge on the sociability codes of the new generations. Based on information produced in an ongoing investigation, we will investigate the teaching strategies and didactic resources that the teaching students deploy during the teaching residency, the difficulties they encounter and how the processes of invention and search for those strategies and resources are. Far from subsuming to an adaptation of the school to the dominant temporalities, these students explore alternatives that allow them to “make”

escuela a las temporalidades dominantes, estas/os estudiantes exploran alternativas que les permitan hacer escuela. school.

Palabras Clave: Formación de Profesores; Práctica Docente; Cambios Culturales; Derecho a la educación; Saberes docentes

Keywords: Teacher Education; Teaching practice; Cultural changes; Right to Education; Teaching knowledge

Fecha de Recepción: 08/06/2020 Primera Evaluación: 28/08/2020 Segunda Evaluación: 15/09/2020 Fecha de Aceptación: 21/09/2020

Introducción

La formación docente inicial (FDI) para la escuela secundaria tiene por delante el desafío de formar profesores/as para un nivel educativo que nació selectivo (Acosta, 2012) y que actualmente se encuentra atravesado por las exigencias que generan su masificación y obligatoriedad (Montes y Ziegler, 2012; Pinkasz, 2015; Dussel, 2015). Por tal motivo, la FDI y las políticas educativas para el área no solo deben construir condiciones para sostener las trayectorias educativas de sus estudiantes —provenientes de sectores sociales otrora excluidos del nivel superior (Birgin, 2015; Ezcurra 2011)— sino también tejer una trama de saberes y sensibilidades que efectivicen el derecho a la escuela secundaria. Ante los desafíos que las políticas educativas plantean, nos moviliza producir saberes pedagógicos que permitan efectivizar el derecho vulnerado a la educación (Terigi, 2011).

No es novedad que la escuela será un derecho si y solo si además de hacer lugar a sus estudiantes, acompañándolos/as y sosteniéndolos/as hasta el final de sus trayectos educativos, les ofrece una selección del mundo que vale la pena poner a disposición para que las nuevas generaciones a su manera lo profanen (Masschelein y Simons, 2014). Por ello, la obligatoriedad no solo supone diferentes políticas educativas, en diferentes escalas y —fundamentalmente— sostenidas en el tiempo. En términos pedagógicos, también implica tejer una trama de saberes y sensibilidades en torno al trabajo de enseñar. Una trama compuesta

por diferentes elementos de los que aquí destacamos dos: una hipótesis de igualdad⁽⁵⁾ (Ranciere, 1987) sobre la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as y diferentes saberes acerca de la construcción de vínculos intergeneracionales atentos a los patrones de sociabilidad de las nuevas generaciones. Este punto requiere investigar los modos en que los/as estudiantes de profesorado traman los saberes de la FDI para hacer escuela junto con sus alumnos/as de escuela secundaria en las prácticas docentes. Es decir, para hacer un tiempo y espacio que, al decir de Larrosa, está "dedicado a la atención, la disciplina, la perseverancia y el celo de ejercitarse en cosas que no están en casa, ni en las pantallas, ni en el shopping" (2019:53).

En este artículo nos proponemos trazar una coordenada específica que cruza el derecho a la educación, los saberes durante la formación de profesores/as y los cambios culturales. Específicamente, la articulación entre los saberes de la formación con los patrones de subjetivación y regímenes atencionales propios de los/as adolescentes y jóvenes que transitan las escuelas secundarias en la actualidad. Para eso, indagamos los saberes que los/as estudiantes de profesorado ponen en juego durante la residencia docente para seducir pedagógicamente a sus alumnos/as en las escuelas asociadas. Es decir, las maneras que encuentran para convocarlos/as a aquello que desconocen, no les interesa o no saben que existe partiendo de lo que estos/as

encuentran como llamativo, interesante o divertido.

Desde una mirada pedagógica (Larrosa 2019; Dussel, 2018; Masschelein y Simons, 2014; Meirieu, 1998), junto con estudios recientes sobre formación docente (Birgin, 2017, 2018; Terigi, 2013) y auxiliándonos con algunos estudios culturales (Van Dijk, 2017; Rueda, 2014; Barbero, 2009; Huergo, 2001) nos proponemos indagar los modos en que estos cambios culturales interpelan la formación docente, en particular las relaciones intergeneracionales, los procesos de transmisión cultural y en la emergencia de nuevos saberes.

Nuestro foco está puesto en la formación docente inicial (FDI) para la escuela secundaria realizada por Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en el nivel superior. Estas instituciones producen culturas institucionales y tradiciones académicas y pedagógicas (Davini, 1996) que varían según cada ISFD o Universidad a la vez que tienen diferentes formas de procesar la reconfiguración institucional en la que se inscribe el sistema formador a partir de los fenómenos de ampliación matricular y diversificación institucional (Birgin, 2017). Durante esta formación, 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 y que las/os estudiantes de profesorado vivencian durante el tránsito por el campo de la práctica docente.

Al respecto, nos detendremos en algunos saberes emergentes en la FDI, específicamente en aquellos saberes involucrados en la búsqueda, selección y uso de recursos didácticos y estrategias de enseñanza durante la residencia docente⁽⁶⁾ en las escuelas secundarias por parte de los/as estudiantes de profesorado. Para ello nos preguntamos: ¿Cuáles son las preocupaciones y dificultades que las/os estudiantes se encuentran durante el trayecto de residencia docente? ¿Por qué y cómo las/os estudiantes ponen en juego durante este trayecto diferentes recursos didácticos y estrategias de enseñanza?

Con estas preguntas analizaremos entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes avanzados de un profesorado en Historia que relataron su recorrido por la residencia docente para una investigación exploratoria en curso que desde un enfoque cualitativo de tipo inductivo indaga los modos en que algunos cambios culturales contemporáneos impactan, inciden, tensionan los saberes de la FDI para la escuela secundaria. Además, utilizaremos información y preguntas producidas en una investigación finalizada⁽⁷⁾. En ambas investigaciones se trabajó con las mismas instituciones. Se trata de dos profesorados para escuela secundaria en el área de las ciencias sociales que se encuentran en el sur del Conurbano Bonaerense, uno funciona en una Universidad Nacional y otro en un ISFD. Cabe destacar que las reflexiones y los resultados presentados aquí son de carácter exploratorio y no pretenden ser

generalizables.

El artículo se organiza en dos apartados. Primero presentamos algunas notas conceptuales sobre los patrones bajo los cuales la sociabilidad se moldea en tiempos digitales. En el siguiente apartado desarrollamos nuestro argumento en cuatro pasos. En primer lugar, describimos las dificultades que los/as estudiantes se encontraron al momento de realizar exposiciones orales en sus clases de práctica docente. Luego vinculamos estas dificultades con las variaciones en los regímenes atencionales de las nuevas generaciones. En el tercer paso indagaremos cuáles son los saberes que se ponen en juego al momento de buscar captar la atención. Por último, exploramos los vínculos que estos saberes tienen con los dominantes en la FDI. Finalizamos con algunos apuntes y preguntas.

Notas para pensar la sociabilidad y la escuela en tiempos digitales

En las últimas décadas los cambios culturales reconfiguran las coordenadas de subjetivación y sociabilidad. Estos operan en diversos planos de la vida social entre los que se encuentran las instituciones educativas y los vínculos con los saberes que allí se construyen. Al respecto, la cultura digital conectiva (Van Dijk, 2017) desafía la forma escolar moderna, específicamente a su régimen de educabilidad basado en un vínculo con el saber mediado por lecturas escalonadas, secuenciales, sucesivas y lineales. Este régimen está tensionado

por uno nuevo surgido al calor de un nuevo ecosistema comunicativo que modifica la experiencia humana y configura nuevas sensibilidades y lazos sociales como también relaciones con el tiempo y el espacio (Huergo, 2001).

Las mediaciones que experimentan las nuevas generaciones con las tecnologías digitales son la base de este nuevo régimen de educabilidad que establece novedosos vínculos con la lectura y la escritura, en definitiva, con el conocimiento (Barbero, 2009). Estos cambios no hubieran sucedido sin una profunda transformación de la infraestructura cultural, específicamente en la convergencia en un mismo soporte de textos, imágenes y sonidos que posibilitaron la expansión de registro y de archivo de la propia memoria humana. Una infraestructura que por medio de la miniaturización y abaratamiento de la tecnología digital posibilitó una creciente individualización de las pantallas y de los consumos culturales (Dussel y Trujillo, 2018). En efecto, la actividad y disposición del espectador pasivo que primó en el ámbito educativo por décadas, aunque con tensiones y críticas, mutó en una disposición del piloto o conductor. Esta disposición produce un murmullo permanente en la escuela secundaria que según Serres (2013) vuelve penosa e innecesaria toda escucha ya que el saber está alcance de la mano. Cuestión que Burbules (2012) lo denomina *aprendizaje ubicuo* como la posibilidad de aprender en cualquier momento y lugar gracias a la distribución del saber que esta nueva infraestructura cultural permite.

Volveremos sobre esta cuestión al final de este artículo.

Por último, el nuevo ecosistema de medios conectivos produjo interfaces que permitieron un intercambio sin antecedentes de contenidos e información entre las personas pese a la consolidación de un capitalismo de plataformas, siendo los datos una nueva materia prima (Srnicek, 2018). Si durante miles de años la economía consistió en maximizar la producción de bienes, en las últimas décadas se produjo una inversión. Muchos servicios (You Tube, Facebook, Instagram, Twitter, Snapch Chat, TikTok, etc.) son ofrecidos sin coste monetario alguno por parte de empresas tendientemente monopólicas como Google o Facebook que hacen de los datos su fuente de riqueza y por lo tanto contienen una producción apabullante de contenidos y posibilitan un gran caudal de intercambios entre sus usuarios. Este nuevo capitalismo generó una mercantilización de nuestras atenciones en donde diferentes actores económicos compiten por capturarlas (Citton, 2014). La expansión de la economía de la atención "que tuvo en la televisión y la publicidad sus primeras expresiones" es potenciada por la capacidad que ofrecen los medios digitales conectivos de generar una cantidad de información exponencial, de acceso simple e ilimitado que vuelven a la atención un valor de cambio, alterando los regímenes atencionales de las nuevas generaciones (Citton, 2014).

Las subjetividades en la cultura digital conectiva se inscriben en este nuevo ecosistema mediático tecnológico

(Van Dijk, 2017). Este permite el florecimiento de la creatividad, nuevas formas de expresión y comunicación que habilitan la participación e intervención "desde abajo" y la duplicación de los roles institucionales en una pradera aparentemente igualitaria. Ahora bien, este nuevo ecosistema achica la distancia y reduce los tiempos generando prácticas sociales intensas, permanentemente disponibles, aceleradas e inmediatas (Rueda, 2014) con efectos en los regímenes atencionales de los sujetos y por lo tanto en los vínculos que establecen con otros sujetos y con los saberes dentro del ámbito escolar. Con estos breves apuntes como base conceptual, a continuación exploraremos los modos en que estos cambios culturales impactan en los recorridos que hacen los/as estudiantes de profesorado durante las prácticas docentes.

La clase magistral en declive.

En una investigación finalizada en 2018 un estudiante de profesorado universitario nos narraba lo siguiente sobre su experiencia durante la residencia docente:

Esteban (27 años Escuela secundaria privada - Universidad - Comunicación social(8): 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.

La experiencia que relata es similar a la de otras/os estudiantes en sus primeros pasos por la práctica docente durante el profesorado. Posiblemente, en ellos incidan los saberes y recuerdos inscriptos en su biografía escolar pero también opera el imaginario social dominante de lo que es (o fue) una clase de escuela secundaria. Como Miguel Cane en *Juvenilia* (2014[1884]:37) cuando recordaba las clases de Amadeo Jacques.

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Hablaba hacía una hora, y ¡fenómeno inaudito en los fastos del Colegio! al sonar la campana de salida, uno de los alumnos/as se dirigió, arrastrándose hasta la puerta, la cerró para que no entrara el sonido y por medio de esta estratagema, ayudada por la preocupación de Jacques, tuvimos media hora más de clase.

Permitámonos dudar de la armonía de esta escena, al menos formulada sin dislocaciones ni contingencias. De todos modos, nos interesa recuperar narraciones como estas por los efectos que tuvieron (tienen) en la construcción

del imaginario social de la clase magistral que permaneció como estrategia dominante de transmisión en la escuela secundaria. Como tal, sigue siendo, al menos en el imaginario, un lugar de seguridad por parte de las/os estudiantes cuando inician sus prácticas. Como nos contaban unos profesores de residencia docente:

Sonia D1: El estudiante de tercero tiene que romper ese nerviosismo que en algunos casos es adrenalina pura...

Marcelo D2: Los paraliza. Para mí el gran tema es romper con la propia biografía y poder repensar la práctica. Como dice Sonia, los nervios, la adrenalina, te llevan a replicar lo que ya tenés incorporado. Sonia: Un lugar seguro y conocido. Arranca la clase expositiva de 50 minutos pero que nunca había planificado. De planificaciones súper trabajadas y demás pero tampoco puedo hacer un corte en función de (los/as estudiantes) de tercero y cuarto. Esa situación de nerviosismo, de tensión, termina siendo bueno, meto mano a aquello que planifico. Entonces es un hiper-relato que en un punto desaparecen los estudiantes de secundaria

La clase magistral opera en el imaginario y suele ser un lugar de seguridad con el que llegan a sus primeras clases en la residencia docente las/os estudiantes de profesorado. Clases impregnadas, muchas veces, de ansiedades y nerviosismos por "romper el hielo" de empezar a ejercer la docencia. Una de las primeras enseñanzas que allí reciben es que la clase magistral resulta

débil para sostener la atención dirigida a los objetos del mundo que presentan y ponen a disposición.

Son varios los motivos que pueden explicar por qué la atención capturada por una exposición docente es precaria: el declive institucional que obliga a construir la autoridad docente a partir de la propia experiencia sin las protecciones y legitimidades "de arriba" (Dubet, 2010); la proliferación de fuentes de acceso, producción y distribución de información y conocimiento alternativos a los sistemas escolares (Barbero, 2009); la emergencia de culturas juveniles que resignifican los lugares convencionales adjudicados a ser estudiante (Tenti Fanfani, 2012) y que dan lugar a nuevas ciudadanía juveniles (Seoane, 2014); la emergencia de saberes tecnosociales que las nuevas generaciones producen en su experiencia social con las tecnologías digitales (Peirone, 2018) o en lo específico de Argentina, los efectos que tuvo la demanda de democratización una vez finalizada la última dictadura cívico-militar en las relaciones entre los actores del sistema educativo, en particular en los vínculos entre docentes y alumnos/as asediados por la confusión entre autoridad y autoritarismo (Southwell, 2011). Por nuestra parte, nos preguntamos, ¿cuál es el vínculo entre el declive de la clase magistral en la escuela secundaria y en los patrones de sociabilidad contemporáneos?

Variación de los regímenes atencionales

Las/os estudiantes de profesorado que entrevistamos nos relataron situaciones en cuanto al uso de teléfonos móviles por parte de sus alumnos/as en el aula.

Laura (30 años Escuela secundaria privada - ISFD - Historia): Había una sola chica que lo usaba bastante pero en realidad lo usaba para ponerse auriculares y escuchar música. En la primera clase de hecho lo tuvo casi todo el tiempo y yo me di cuenta que no me dio bola en toda la clase y en la segunda ya no lo usó, para mí fue un re logro porque yo iba a ver las clases y estaba todo el tiempo con los auriculares puestos y escuchando música. A veces cuando yo iba a ver las clases del profe que estaba a cargo del curso, incluso con volumen alto, o sea, yo estaba sentada lejos y oía lo que estaba escuchando y el profe le tenía que decir que baje el volumen. Pero era la única, después por ahí lo miraban un rato pero la verdad es que no estaban todo el tiempo.

Federico (21 años - Escuela secundaria pública - ISFD - Historia): No interferencia en tanto no interrumpía la clase, pero el que estaba con el celular estaba en su mundo, en su mundo virtual, ya sea en una red social o ya sea jugando un video juego. No interfería directamente pero en su propio proceso sí. Por ahí eran los dos del mismo banco enganchados en lo mismo. Y también pasaba que se dispersaban dos o tres y se hacía un efecto domino pero eso fue en ponerse en un rol más antipático, 55 veces en la clase: "dejá el celular, dejá el celular".

Los teléfonos móviles aparecen como ventanas emergentes que captan márgenes más o menos grandes de atención por parte de los/as alumnos/as. El tiempo de uso que estos hacen durante la clase funciona como una unidad de medida con la que los/as estudiantes parecen medir cuánta atención lograron captar y evalúan así cómo resultó su clase. Estas/os estudiantes de profesorado nos decían lo siguiente cuando les preguntamos sobre la influencia de las tecnologías en la escuela:

Laura: Te va marcando un poco el ritmo. Si se empiezan a poner un poco más con el celular es porque se están aburriendo porque hay algo que no estaría funcionando del todo. Tengo una piba con auriculares que no tiene ganas de escuchar porque claramente no estoy llegando ahí, si veo un pibe que está con el celular todo el tiempo, claramente lo que estoy haciendo no le interesa o no le estoy generando nada. Creo que ahí te va marcando el ritmo de que al menos le estas pifiando un poco, no sé si del todo, pero un poco.

De modo subrepticio, en las clases que nos relataban, pareciera haber una puja por la atención entre estas/os estudiantes y la diversidad de aplicaciones y ventanas emergentes que aparecían en las pantallas de los teléfonos móviles de sus alumnos/as.

Federico: Fue un trabajo, uno que estaba con el celular decirle: "dejá el celular", seis veces en la clase. Los pibes te miraban como diciendo "no me rompas" pero eso mismo fue construyendo otro

vínculo, ellos fueron viéndome desde otro lado. Ya desde la cuarta, quinta clase se fue construyendo otro tipo de vínculo.

Los celulares transformaron el paisaje sociotécnico en los últimos años y las aulas de las escuelas secundarias no son la excepción. Según Sadin (2017), los celulares tienen las siguientes características: la conexión espacio-temporal casi continua; la idea del cuerpo-interfaz; la función de asistencia personalizada; la geolocalización y la realidad aumentada. Siguiendo al autor, estos artefactos digitales reconfiguran las experiencias y los vínculos cognitivos y afectivos entre los sujetos como también las relaciones epistémicas con el mundo. En este punto tiene lugar la pregunta que Dussel y Trujillo (2018:52) se formulan: "¿Qué formas del estudio y del trabajo escolar emergen cuando se utilizan dispositivos digitales?".

Pareciera que la precariedad propia del trabajo escolar se acentúa bajo esta nueva realidad sociotécnica. En ese sentido, el "dejá el celular" que plantea este estudiante adquiere un sentido pedagógico que lo aleja —a nuestro de entender— de una función de control disciplinario sobre los cuerpos y se vincula con aquello propio de la enseñanza. Como afirma Larrosa, "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" (2019:162). Entendida de este modo, la enseñanza se encuentra con el desafío pedagógico que generan los regímenes atencionales dominantes que son diferentes de

los regímenes escolares y que son inducidos por los artefactos digitales dentro del salón de clase. Como nos decía un profesor de residencia cuando conversábamos sobre las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que llevan las/os estudiantes a las escuelas secundarias:

Marcelo: En general es búsqueda de cuestiones innovadoras para el momento de ruptura, de inicio, por eso te decir bueno, llegaron veinte pibes del recreo que están en cualquiera y los tengo que convocar a Irigoyen o la Segunda Guerra Mundial. ¿Cómo genero esa ruptura? Entonces es ahí donde más se ponen a pensar en algo que los asombre, los sorprenda para poder convocarlos.

Este desafío pedagógico tiene una larga marcha. Los artefactos tecnológicos, desde la fotografía, el cine y la radio pasando por la televisión, la video casetera y el DVD hasta la tablet digital y el teléfono móvil, reestructuraron constantemente una crisis permanente de la atención, con nuevas demandas atencionales que periódicamente generan nuevas quejas sobre la distracción de las nuevas generaciones (Citton, 2014).

Algunas investigaciones recientes documentan y problematizan las tensiones generadas en las aulas de escuela secundaria por los patrones de sociabilidad forjados bajo la economía de la atención que los medios digitales conectivos despliegan. Según Armella (2015) los actos y enunciados ocurridos en las aulas se superponen unos con los otros. La linealidad y el orden se pierden

en un flujo de palabras, gritos, gestos e inercias que parecieran reconstruir la temporalidad múltiple, fragmentaria y proliferante de las redes. Otra investigación reciente (Iglesias, 2020) documenta los desafíos pedagógicos con que se enfrentan los docentes principiantes frente al desinterés y la apatía de sus alumnos/as, en donde las tecnologías digitales aparecen como la principal distracción que compite con el docente por la atención de los/as alumnos/as. Finalmente, Dussel y Trujillo (2018) afirman que en las aulas secundarias argentinas se registra desde hace varios años un quiebre en el hilo común de conversación que en los últimos años se refuerza con la fragmentación de la clase en actividades realizadas individualmente o por grupos organizados en torno a una pantalla. Ante esto, las autoras señalan la existencia de un reforzamiento mutuo de las nuevas condiciones socio-técnicas con las pedagogías que enfatizan el trabajo grupal, la autonomía de trabajo y la resolución de problemas. De este modo, los/as alumnos/as suelen atender alternativamente a sus focos de interés y lo que plantea el docente; se produce así una atención flotante y dispersa que se captura ante ciertos disparadores.

Según Sanchez Rojo (2007), estos desafíos pedagógicos surgen por la diferencia entre una atención profunda y otro tipo de atención emergentes, la aumentada. Mientras que la atención profunda se caracteriza por la concentración en un solo objeto durante largos períodos de tiempo, ignorando los estímulos del exterior, prefiriendo

una única corriente de información y teniendo una alta tolerancia a tiempos largos de concentración, la atención aumentada se caracteriza por el cambio rápido de concentración entre diferentes tareas, prefiriendo múltiples corrientes de información, buscando un alto nivel de estimulación y teniendo una baja tolerancia al aburrimiento. Estas diferencias en los regímenes atencionales responden al vínculo que establecen los sujetos y las tecnologías.

Para evitar caer en un determinismo tecnológico o en una celebración de la conectividad digital, resulta adecuado pensar esos vínculos desde la Teoría del Actor Red (Latour, 2008). Es decir, como un ensamblaje socio-técnico entre actores humanos y no humanos que posibilitan, potencian, permiten la realización de determinadas acciones. La historia de la escuela moderna está atravesada por una materialidad que dio sustento y potenció las relaciones sociales que esta produzco. En definitiva, si desde esta perspectiva son las acciones las que definen las formas institucionales, estamos indagando cuáles son las formas escolares posibles en una materialidad ensamblada con antiguos artefactos escolares (pizarrones, pupitres y carpetas) y otros de tipo digital (celulares, proyectores y 4g). En ese marco, el problema que se le presenta a los/as estudiantes de profesorado tiene que ver con una necesidad de buscar o crear recursos que seduzcan pedagógicamente a sus alumnos/as en tiempos que siempre son escasos. Por lo tanto, la pregunta que surge es

cómo optimizar la capacidad de recibir, filtrar, absorber, digerir esta producción descomunal de contenidos e información.

En definitiva, la convivencia entre los diferentes regímenes atencionales en la escuela secundaria exige que las/os estudiantes pongan en juego determinados saberes para captar la atención con el fin de dar a conocer aquello que el otro no sabe, no busca o no reconoce. Por tal motivo consideramos que estas/os estudiantes construyen durante la práctica docente una trama de saberes, tácticas y experiencias orientadas en seducir pedagógicamente a sus alumnos/as con los conocimientos que "ponen sobre la mesa", avancemos en destejarla.

Seducción pedagógica o sobre los saberes en torno a la captación de la atención

La cuestión de la atención ha sido desde siempre un problema educativo vigente. A lo que asistimos hoy es, en todo caso, a un nuevo capítulo de esa larga marcha por seducir con los saberes que los docentes ponemos a disposición. Al respecto, los profesores de residencia docente nos contaban las siguientes estrategias y recursos que plantean sus estudiantes:

Sonia: Se me ocurren dos grandes grupos bien diferenciados. Los que están más aferrados al manual y al texto y la pregunta por ahí más de ubicación de información y aquellas que buscan salir de eso y entonces tienen una cuestión de análisis de imagen, de llevar un

pequeño videoíto, están trabajando muchas cuestiones vinculadas a cosas nuevitas, memes, Instagram

Marcelo: Recuerdo un estudiante que había hecho el Facebook de Colón en el que contaba toda su trayectoria desde la salida en España. Los pibes salieron reenganchados con ir escribiendo en ese Facebook cómo Colón iría relatando lo que no sabía, lo que esperaba o lo que se encontró.

Pareciera que algunas estrategias de enseñanza que funcionan en la captación de la atención son las que articulan los saberes disciplinares con los artefactos y medios digitales a partir de los cuales socializan las nuevas generaciones. Testimonios similares nos relataron algunas/os estudiantes de sus experiencias, como Laura que trabajó el rol de las mujeres en la revolución industrial o Federico que trabajó la conquista de América.

Entrevistador: ¿Y por qué decidiste usar esas imágenes?

Laura: Porque sentía que iba a tener más impacto. Mi idea era que se pudiera analizar, que se viera que el movimiento feminista venía de mucho antes, pero ver que tiene modificaciones y cuáles eran las reivindicaciones, entonces sentía que con las imágenes iba a llegar al impacto

Entrevistador: ¿Y causo ese impacto?

Laura: Sí, de hecho me decían: "Uhh, acá está prendiendo fuego algo". Yo decía: "Bueno y esto, ¿qué es?", y los pibes me decían "esto está escrito en inglés", y yo decía "bueno, ¿nosotros qué estamos viendo? El foco de la

revolución".

Federico: También un día les hice hacer un perfil de Instagram de un conquistador. Muchos no lo hicieron con el celular sino por escrito pero pensar en esa experiencia, que para ellos es cotidiana, de ver perfiles de Instagram, o sea cómo se construye un perfil, imprimirle el contenido que estábamos viendo nosotros

Entrevistador: ¿Y qué tal resultó la actividad?

Federico: Tenían información básica que incluir, ciertos aspectos básicos para tener en cuenta y salieron cosas super divertidas o copadas que lo hicieron muy ameno. Porque además cuando se los dije fue como: "¿qué me estás pidiendo?" Se mataron de risa algunos porque decían: "¿cómo esto va a ser una actividad de una clase?". Pero eso fue en grupo y la verdad que todos iban tirando, iban poniendo su parte, cuando se iban corriendo de eje les decía "tengan en cuenta que tiene que ser con lo que estuvimos trabajando". Salió algo copado porque si bien ponían cosas graciosas, algo más caricaturesco del perfil de la red, tenía un contenido.

Pareciera que un saber docente que adquiere relevancia es aquel que pone en diálogo las propuestas de enseñanza con los códigos de sociabilidad en los que se inscriben las nuevas generaciones. Este saber requiere de acompañamientos para llevarse a cabo durante la residencia docente, en especial porque es un saber de la experiencia propio del trabajo artesanal docente (Alliaud, 2017). Si bien este saber no es novedoso, requiere ser traducido en los códigos actuales, lo que

supone conocer cómo funciona la nueva ecología de los medios conectivos porque estos configuran, en gran medida, los patrones de sociabilidad e incluso los regímenes estéticos con los que los/as estudiantes de profesorado deben dialogar, negociar, tensionar. Además, ocupan un rol relevante cuando los/as estudiantes de residencia docente buscan y acceden a contenidos que sirvan como recursos didácticos junto con aquellos que proveen los/as docentes del profesorado y sus pares estudiantes.

Al parecer, por la declinación de la clase magistral y la variación de los regímenes atencionales, las estrategias de enseñanza centradas en los procesos de escritura y de exposición pasan a un segundo plano. En cambio, comienzan a ocupar un lugar más relevante la participación y la oralidad en la escena de clase junto con recursos didácticos centrados en imágenes (fotografías, infografías, videos) y audios (canciones).

Algunas investigaciones dan cuenta de esta variación en las formas de enseñanza en la escuela secundaria. Al respecto Falconi (2016) sustituye el enunciado dar clase "ligado a la clase magistral" por hacer la clase para enfatizar el uso que hacen los docentes de distintos dispositivos pedagógico-didácticos y artefactos para poder llevar adelante su trabajo docente en las escuelas secundarias. Rodríguez (2019) plantea que los/as estudiantes usan artefactos culturales tecnológicos digitales para enseñar ya que los vinculan con la motivación o el entretenimiento ante la hipótesis de aburrimiento de

sus alumnos/as y también usan estos artefactos para resumir, ilustrar o como disparadores. En esta sintonía, Dussel y Trujillo (2018) afirman que la imagen es considerada tanto como un fijador de contenidos, fuente de información e ilustración, como una forma de convocar a los/as alumnos/as desde la expresión de sus gustos, para que se "enganchen". En general, la imagen es un disparador para ir hacia un contenido curricular que se considera valioso. Siguiendo a las autoras, este uso del lenguaje visual pocas veces es acompañado de una problematización sobre los criterios de selección y presentación en los que prima la calidad visual y técnica de una imagen antes que su vínculo con un referente determinado o su pertinencia científica y de contenido.

Ahora bien, como señala una estudiante, la puesta en acto de estos recursos y estrategias no están libres de largos y dificultosos procesos de búsqueda, de invención y de creatividad que por momentos resulta desgastante, incluso frustrante. Cuando les preguntamos sobre el armado de sus clases y cómo se le ocurrieron los recursos seleccionados nos contaron lo siguiente:

Laura: Me costó bocha, un montón, un montón. Estaba como trabada, entonces planificaba algo y después lo borraba, lo tiraba, hacia otra cosa. Había ido a mi primera clase que ya mi profe de prácticas me había marcado que había muchos momentos expositivos largos, me dijo que los tenía que evitar y me di cuenta en la práctica que sí. Si bien me

seguían yo sé que quizás no es lo que más les copo. Entonces tenía que rever un montón de cosas. Yo sentía que lo mío era como re poco, poco y muy poco original y encima me daba miedo de no tener la atención de los pibes, que no me dieran bola en toda la clase. Llegué un día y le dije a la profe de prácticas "voy a dejar la práctica". Y ella me dijo: "No, ¿cómo vas a dejar la práctica?", "si, voy a dejar porque la verdad no sé qué hacer", le dije. Eran como las nueve y media de la noche. Me dijo: "Para, te sentás y vamos a hablar adentro del instituto" Yo me estaba yendo. Me preguntó qué tenía armado, se lo mostré y me sugirió: "Podes laburar con textos". Entonces le digo: "No estaría encontrando cual", porque me parecía que todo lo que tenía era mucho o muy largo. Entonces me prestó un manual que era del nivel, de ahí seleccioné, recorté, para apuntar a mi tema específicamente. Después venía pensando que quería arrancar con alguna canción para el inicio, entonces fui buscando pero me costó mucho, días

Federico: No fue fácil eh, me pasó esto de la frustración de las primeras clases de no se me ocurre qué hacer. Tenía eso de cualquier cosa que yo haga no les va a interesar. Tenía como esa traba. Después esto que decía, hablé con la docente, bajé un poco. Bueno un poco recuperar, yo en ese sentido tenía todos los materiales de la materia que había cursado con esos contenidos, la verdad que esa docente nos había dado un montón de disparadores, de recursos y alternativas.

Las/os estudiantes entrevistados

tenían como preocupación poder cautivar a sus alumnos/as y llamarles la atención con los contenidos que buscaban enseñar. Estas preocupaciones se volcaban en las complejidades que se les presentaban para armar planificaciones que impacten, cautiven, seduzcan a sus alumnos/as. Al respecto, cabe destacar, el lugar que ocupan los/as profesores/as de residencia docente como artífices de un espacio de seguridad (Meirieu, 1998) que ponga en suspenso las presiones evaluadoras, les posibilite asumir roles y riesgos inéditos proveyéndoles materiales y orientaciones para incorporar a sus clases. Podríamos pensar en la trama de relaciones que se establecen en los profesorados como un espacio de seguridad para que los/as estudiantes pueden experimentar sus primeras clases prácticas y proveerse de saberes y recursos de parte de sus docentes y pares. Ahora bien, las estrategias de enseñanza que los/as estudiantes construían tramaban con otros saberes de la FDI como son los saberes disciplinares, los pedagógicos y los específicos de la enseñanza disciplinar.

La seducción pedagógica en la trama de los saberes de la formación

Como vimos, los primeros pasos por las prácticas docentes de los/as estudiantes de profesorado está atravesada por una densidad de experiencias y aprendizajes sobre cómo construir un vínculo pedagógico con sus alumnos/as y cómo enseñarles. Un desafío que surge durante la residencia

docente tiene que ver con construir un diálogo con sus alumnos/as que sea convocante, riguroso y estructurado bajo ciertos criterios pedagógicos sobre cómo enseñar y cómo se aprende. Este desafío declina en la búsqueda de estrategias de enseñanza y recursos didácticos seductores. Por ejemplo, un estudiante nos contaba que armaba cuadernillos para trabajar en cada clase en donde incluía fuentes escritas, mapas, notas periodísticas de la actualidad e imágenes. Decidió hacerlo para abaratar costos de impresión como también para condensar los recursos en un solo material y evitar usar recortes de fotocopias aunque también encontró que este cuadernillo lo obligaba a sintetizar la selección de recursos.

Cuando los/as estudiantes narraban estos procesos de armado de los recursos didácticos, la figura de sus profesores/as de residencia docente ocupaba un lugar nodal. No solo porque proveían de herramientas y materiales sino también porque procuraban darle un sentido educativo a la necesidad que tienen los/as estudiantes de buscar y crear recursos que capten la atención de sus alumnos/as.

Martín (25 años Escuela secundaria pública - ISFD - Historia): Lo que es mi fuerte cuando doy clases es presentar varias fuentes, manuales escolares o bibliografías, porque a mí lo que me interesa es que puedan desarrollar el pensamiento crítico. Creo que eso es a lo que voy más a fondo en una clase, que puedan ver varias perspectivas sobre un mismo hecho.

Federico: Yo siempre todas las clases les llevaba una fuente escrita tanto primaria, de algún personaje de la época como de un actor autor actual escribiendo sobre el tema.

Como plantea Alliaud (2017), el espacio de la práctica está destinado a transmitir el saber de la experiencia que se conjuga con diversos saberes. En esas experiencias, las estrategias de captura de la atención se entraman con los saberes disciplinares y con las estrategias de enseñanza propias de la didáctica específica, para nuestro caso la enseñanza de la historia. Es así como el uso y análisis de fuentes, la multirreferencialidad y la multicausalidad (Gonzalez, 2014) aparecen como otros criterios que se tienen en cuenta para organizar y hacer sus clases. De este modo, los saberes involucrados en la creación y búsqueda de materiales que cautiven ocupan un rol preponderante que debe articularse con los saberes sobre qué y cómo enseñar. Son saberes que exceden a lo técnico ya que se articulan con conocimientos de cultura general a partir de los cuales se amplían los lugares posibles donde buscar y se construyen filtros para seleccionar contenidos. De este modo, se teje una trama densa y compleja de saberes a partir de la que estas/os estudiantes construyen sus propuestas pedagógicas. Propuestas que con dedicación, esfuerzo y algunas frustraciones producen un tiempo escolar que dialoga con los regímenes atencionales de sus alumnos/as sin renunciar a la búsqueda de atenciones orientadas al estudio y al

ejercicio con los temas que traen a clase. Ya no se trata de focalizar solo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar las problemáticas que generan los cambios culturales en las subjetividades (Alliaud, 2017).

Resta remarcar que las experiencias recogidas tratan de estudiantes de ISFD que cuentan con dispositivos de prácticas docentes bastante consolidados en el campo de la formación docente. Dispositivos que son graduales, con una complejidad progresiva, que tienen en la reflexión un eje de relevancia a la vez que se realizan de modo acompañado por los/as docentes de residencia y por pares más avanzados/as (Davini, 2015, Alliaud, 2017). La trama de saberes anteriormente descritas insiste en la relevancia que tiene para la formación docente la construcción de un campo de la práctica docente con estas características. Esta cuestión no es menor si se tiene en cuenta las tendencias academicistas que no otorgan demasiado tiempo a la práctica o incluso la subestiman, en particular en los profesorados universitarios (Davini, 2015; INFD, 2019).

Conclusiones

A partir de entrevistas realizadas a estudiantes que cursaron la residencia docente y a sus profesores/as recuperamos algunos desafíos educativos que surgen en este momento de la FDI. Estos desafíos se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que los/as

estudiantes exploran, buscan, crean a fin de construir propuestas educativas, en un contexto en el que la clase magistral "como estrategia que fue dominante en la enseñanza en la escuela secundaria" se encuentra en declive.

Para dar respuesta, estas/os estudiantes articulan los saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos con otros saberes emergentes orientados a la captación de la atención. Se trata de una exploración que realizan bajo la tutela y guía de sus docentes de residencia como también de sus pares y otros profesores/as de la carrera. Estas propuestas buscan dialogar con los códigos de sociabilidad de sus alumnos/as, forjados por la cultura digital conectiva. En efecto, la participación oral, la lectura compartida, el uso de imágenes y plataformas digitales (o los géneros discursivos que estas construyen) ocupan un lugar de relevancia en sus clases, dejando en segundo lugar la exposición del docente y los momentos de escritura. Es decir, tejen propuestas de enseñanza con momentos de atención profunda hilvanados con momentos de atención dispersa que requieren esfuerzo, energía y perseverancia en llevarse a cabo.

Lejos de subsumir una adaptación de la escuela a las temporalidades dominantes caracterizadas por la inmediatez, el entretenimiento y la aceleración, estas/os estudiantes exploran alternativas que con grandes esfuerzos, algunas desilusiones y con una buena dedicación de tiempo les permitan hacer escuela. Es decir, de generar un espacio y tiempo escolar en el que sus alumnos/as puedan aplicarse con

atención, disciplina y perseverancia en los saberes que "ponen sobre la mesa" (Larrosa, 2019).

Estas experiencias nos convocan a diferenciar el aprendizaje escolar del aprendizaje omnipresente o "justo a tiempo", celebrado con la emergencia de las plataformas digitales. Este aprendizaje omite, además de las desigualdades sociales y de las brechas digitales, las estrategias del mercado, en especial del cultural como formadores de opinión e interés. Tampoco problematiza los modos en que esos aprendizajes se canalizan en la opacidad de los algoritmos concentrados en algunas pocas empresas. En contraposición el aprendizaje escolar lejos de estar siempre disponible es precario dado que supone construir condiciones de suspensión de las supuestas determinaciones sociales y de las temporalidades dominantes mediante diferentes tecnologías para centrar la atención, ejercitarse y ponerse en forma ante cuestiones que uno no necesariamente conoce, busca o sabe que existe.

Por otra parte, Terigi (2011) planteaba hace casi una década la necesidad de incorporar en la formación docente saberes vinculados sobre cómo son los/as adolescentes y jóvenes actuales dada la distancia entre los/as estudiantes esperados/as y quienes se encuentran en las escuelas como también por un desconocimiento de las "nuevas juventudes". A partir de los resultados provisorios aquí planteados, reafirmamos esta necesidad. A su vez, dada la relevancia que tiene el

ecosistema de los medios conectivos en la sociabilidad como en la búsqueda de recursos didácticos, abonamos a quienes propugnan desde hace tiempo y no tanto por una educación de la mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006; Sáenz, 2019).

Estas son algunas reflexiones preliminares de una investigación en curso. Asimismo, como se dijo al inicio, los desafíos pedagógicos con los que se encuentran las/os estudiantes durante la residencia docente se inscriben en un contexto en el que las subjetividades emergentes establecen entre sí nuevos vínculos como también nuevas relaciones con los saberes y con las formas de acceso, producción y distribución de información y contenidos. En este contexto, la nueva ecología de los medios digitales conectivos juega un papel central no sólo en la distribución de información sino en el rol que ocupan como mediadores entre los sujetos. Mediaciones alimentadas por la actividad constante y permanente en un entorno estéticamente transparente pero bajo la opacidad de sus algoritmos y organizadas bajo determinados parámetros: el mandato de estar siempre disponibles, la popularidad como criterio de jerarquización y la dataficación como emergencia de un nuevo lenguaje dominante, (Van Dijk, 2017, Rueda, 2014). Al respecto, para próximos escritos esperamos profundizar el análisis sobre los modos en que estos medios "y sus algoritmos" inciden en las planificaciones y puesta en acto de las clases en las escuelas secundarias por parte de las/os estudiantes de profesorado.

A esta altura resulta insoslayable

que estas preguntas adquirirán otras respuestas en la "nueva normalidad" que se construya tras el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que produjo la pandemia pero que tendrán como antecedentes las desigualdades sociales existentes profundizadas por la crisis económica global y el aumento de la dependencia de diversas relaciones sociales de los artefactos digitales.

Notas:

(1) Profesor de nivel primario (ENS N°4), licenciado y profesor en Ciencias de la educación (UBA) y magister en Ciencias sociales con orientación en educación (FLACSO). Actualmente profesor en ISFD de la C.A.B.A. y becario doctoral (UBA) con sede en el IICE-UBA por el doctorado en educación en FFyL-UBA. Reside en la C.A.B.A., 11-5978-6125, luciano.demarco1@gmail.com

(2) Utilizamos "estudiantes" para referirnos a quienes estudian en el profesorado y "alumnos/as" para quienes estudian en la escuela secundaria.

(3) Esta investigación se inscribe en un proyecto doctoral titulado: ¿Cómo articulan los/as estudiantes de profesorado para escuela secundaria los saberes de la formación con los cambios culturales contemporáneos? Se enmarca en el 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 IICE de la FFyL de la UBA.

(4) Nos referimos a las instituciones que forman docentes en el nivel superior ya sean universidades o institutos superiores de formación docente.

(5) Abordamos nuestra preocupación por las desigualdades desde el silogismo de la igualdad que suscribe Rancière. Es decir, desde una operación lógica que pretende evidenciar la igualdad mediante las ciencias sociales antes que la verificar la desigualdad (Greco, 2012).

(6) Denominamos "residencia docente" a las asignaturas del Campo de la Formación para la Práctica Profesional que se dictan en los profesorados.

(7) De Marco, Luciano. (2018) Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense. (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Bs.As.

(8) En las citas incorporamos la siguiente información a fin de contextualizar los testimonios: nombre, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria, institución y carrera del profesorado. El nombre es ficcional para respetar el anonimato.

Referencias Bibliográficas:

ACOSTA, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*,

11, (1), pp. 131-144.

ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós

ARMELLA, J. (2015) *Tecnologías de la Información y la comunicación: Un estudio socio pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

BARBERO, JM. (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

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* (105-119). Porto, Brasil: 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.

BIRGIN, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas. En Krichesky, M. [et al.] *Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria.

BURBULES, N. (2012). Entrevista realizada por el IPE. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GbWdQCMS4VM/> (Consulta mayo de 2020).

CANE, M. (2014[1884]) *Juvenilia*. Siglo XXI.

CITTON, Y. (2014). *L'économie de l'attention*. Paris : La Découverte

DAVINI, M.C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós

DUBET, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Revista Política y Sociedad*, Vol 47 Nro2. 15-25

DUSSEL, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, Instituciones y didácticas en un escenario complejo. En TEDESCO, J. C. (Ed.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. (279–317). Siglo XXI Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. LARROSA, J. (2018) *Elogio de la escuela*. (83-106) Buenos Aires: Miño y Davila

DUSSEL, I. y Gutierrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial-OSDE

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* vol. XL (142-178).

- EZCURRA, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: UNGS.
- GRECO, MB. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria, en diálogo con Jacques Rancière*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- HUERGO, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas*, 15, 88-100.
- IGLESIAS, A. (2020) Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de La formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 11 - Número 20, 27-42.
- INFD (2019) Estudio nacional 2017-2018 El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- LATOURETTE, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- MASSCHELEIN, J. Y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño-Davila.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. (1998[1996]) Barcelona: Editorial Laertes.
- MONTES, N Y ZIEGLER, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. (161-182) Buenos Aires: FLACSO Homo Sapiens Editores.
- PEIRONE, F. (2018) El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Virtualidad, Educación y Ciencia* 10 (18), 66-80.
- PINKASZ, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO
- RANCIÈRE, J. (1987[2016]). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- RUEDA, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes* 40, 11-22.
- SADIN, É.. (2017). *Humanidad aumentada administración digital mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- SAEZ, V. (Coor). (2019) *Educación de la Mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos Pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina*. Buenos Aires: FSOC-UBA
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo xxi más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 421-436.

SEOANE, V. (2012). Nuevas juventudes: prácticas, culturas y ciudadanías. En Fontana, A. (Eds.)

Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario Interno. (105-120) Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

SERRES, M. (2016). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SOUTHWELL, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En TIRAMONTI, G. (Ed.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* (35-70) Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.

SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

TENTI FANFANI, E. (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Unesco.

TERIGI, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2013). *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

VAN DIJCK, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI
contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2). UNS. (2020). Oferta académica. Disponible en https://www.uns.edu.ar/academicas/carreras/oferta-academica_carreras-grado

VITELLO, S. J., y MITHAUG, D. E. (EDS.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.

WILLIAMS, R. (2006). Generalized Ordered Logit/ Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables, *The Stata Journal* 6(1), 58-82. Recuperado de <http://www.nd.edu/~rwilliam/gologit2/gologit2.pdf>.