

ASUMIR LA DOCENCIA

SABERES DE NOVELES Y DESAFÍOS
EN CONTEXTOS INCIERTOS

Sergio Andrade
Gabriela Domjan
Patricia Gabbarini
Dolores Santamarina
(Co-editorxs)

Celia Salit
(Coordinadora de
edición)



ISBN: 978-950-33-1729-7

Asumir la docencia.

*Saberes de noveles y desaft'os
en contextos inciertos*

Celia Salit
(Coord.)

Área de
Publicaciones

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos / Sergio Andrade... [et al.]; coordinación general de Celia Salit; Editado por Sergio Andrade... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1729-7

I. Didáctica. I. Andrade, Sergio II. Salit, Celia, coord. III. Andrade, Sergio, ed.

CDD 370

● ●
Área de
Publicaciones

Coordinadora de edición: Celia Salit

Co-editorxs: Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini y Dolores Santamarina.

Corrección y revisión de textos: Claudia Baca

Diseño y diagramación de manuscrito: Ana Sofía Gerber

Ilustración portadas: Natalia Colombo Bravo

Diseño de portada: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

Esta publicación se hizo posible de concretar con los aportes de: Subsidios a Proyecto Consolidar 2020-2023, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba y Apoyo Económico para publicación 2021, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Cómo íbamos a hacer para evaluar. Las prácticas de evaluación: entre devoluciones y acreditaciones.

Yo necesito el cuerpo a cuerpo. Redefiniciones en torno al lugar de la corporeidad en el enseñar y el aprender.

Yo en mi trayectoria he trabajado entre pares siempre. El lugar de lo colectivo en la práctica docente.

Supongo que están del otro lado. El encuentro con lxs estudiantes: de vivenciar la presencia a constatar la conectividad.

Traer una porción del mundo para discutirla y problematizarla. Del orden de lo irrenunciable. Posiciones ético políticas acerca de la docencia.

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas de nuestra investigación

Celia Salit, Patricia Gabbarini, Ivanna Marcantonelli, Gabriel Tobarez, Luciana Caverzacio, Carola Perea, Ana Belén Caminos, María Laura Díaz, Hugo Suarez y Agustina Rodriguez

Te invade la vida entera. El tiempo: nuevos modos de regulación

El tiempo en las prácticas escolares, su función, su predeterminación, así como su uso en el aula, ha sido históricamente una problemática compleja. En efecto, la programación del tiempo constituye una cuestión neurálgica del funcionamiento escolar a la vez que un desafío profesional y personal para lxs docentes.

En vínculo con lo señalado, cabe reconocer que referir al tiempo requiere aludir a la tensión entre lo que suele caracterizarse como “percepción biológica” y los modos en que la temporalidad es cultural y socialmente concebida. La pretensión, surgida en la Modernidad, de ajustar la medición del tiempo no tuvo como único objetivo racionalizar el rendimiento, sino también establecer un efectivo dis-

positivo de disciplinamiento social. Así, según señala Igarza (2021) en la era industrial, aunque resulte paradójico la máquina no fue el motor a vapor sino el reloj... De hecho, coordinar la distribución de horas de producción y horas de ocio constituye en sí una definición política del tiempo (Igarza, 2021) que permite, según el autor, entre otras cosas, cimentar las bases de la simultaneidad, elemento cardinal de la organización escolar. Las concepciones monocrónica y policrónica de Hargreaves (1994) y el cronosistema de Terigi (2010) responden en gran medida a este presupuesto.

En efecto, la distribución y uso del tiempo le imprimen un alto grado de formalización a las prácticas escolares y se configura como uno de los condicionantes del trabajo docente. Es sobre la base de una determinada temporalidad socio institucional que la escuela ordena, regula y organiza rutinas anuales, semanales, diarias; delimita inicio y finalización; horarios de clase y de recreo.

Al decir de Husti (1992), en condiciones normales de presencialidad, una visión altamente formalizada del tiempo en la escuela puede caracterizarse de la siguiente manera:

Suena el timbre, una clase termina, todas las puertas se abren. Algunos minutos más tarde, el timbre vuelve a sonar, comienza otra clase y todas las puertas se cierran. Esta es la imagen estereotipada del funcionamiento escolar, tan mecánica como la del reloj: los alumnos cambian de asignatura y los profesores cambian de aula; todas las horas, de idéntica manera, a lo largo de todo el curso. (p. 273)

Quebrar esa suerte de “internalización disciplinadora” de tiempos - en general uniformes- para que ello no se convierta en una exigencia autoimpuesta, constituye un desafío siempre presente a la hora de pensar la clase.

El tiempo para unx profesxr, como advierte Hargreaves (1994), es además de un obstáculo objetivo y a la vez opresivo, un *horizonte subjetivo* que opera como posibilitador o limitante; estructura la tarea y, a su vez, es estructurado por ella. Es vivido y tiene una duración interna que varía de persona a persona. Como advierte un testimonio:

Era algo que disfrutaba mucho porque me dejaba tiempo para lecturas en el medio, para buscar (con ganas, digamos) recur-

os, notas, canciones, películas, no quiero hacer todo en un solo día.

(Marina, 2020)

Si bien el tiempo no puede subsumirse a la condición de materialidad, es preciso observar que es condición necesaria para que lo corporal, lo espacial y lo sonoro acontezca (Fischer Lichte, E., 2013). A la manera de una escenografía, en el aula, el tiempo adquiere una dimensión cuasi material que se corporiza en *esperabilidades* varias, tales como presencias y ausencias; evaluaciones y promociones; trayectorias y recorridos, sólo por nombrar algunas. El sentido que adopten esas *esperabilidades* en términos de rutina o creación determina en gran medida hasta qué punto podremos *sostener el aula* (Garces, M., 2015) frente a “un mundo convertido todo él en un dispositivo permanente, ubicuo e interconectado de aprendizaje” (Larrosa, J. 2019). Una entrevistada considera que:

...hoy es un poco más complejo porque te invade absolutamente la vida entera.

(Lucia, 2020)

La obligada virtualidad, pandemia mediante, alteró de manera evidente el ordenamiento del tiempo escolar. Con ello se aceleraron procesos que ya estaban presentes y no debidamente asumidos. Tal como imagina Ubieto (2021),

...el mundo post Covid estará a caballo entre la presencia y lo virtual, entre la vieja normalidad que ya se iba transformando y esta nueva normalidad que se propone como generadora de nuevos lazos sociales, de nuevas formas asistenciales y de nuevos vínculos educativos. (p. 14)

Al respecto nos preguntamos: ¿Hasta qué punto fue/será posible establecer un orden temporal de las prácticas escolarizadas fuera de las paredes del aula? ¿Qué nuevas configuraciones asumirá? Según los testimonios, por el momento, todo acontece en un marco de desconcierto y adaptación:

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas
de nuestra investigación

... y me pasa también que el manejo de los tiempos es muy distinto, o sea que en la presencialidad un texto que nos llevaba leer, analizar, discutir una o dos clases, acá en la virtualidad se dilata de un modo impresionante.

(Lucía, 2020)

...las correcciones y las devoluciones de los trabajos fue una cuestión que me demandó un montón de tiempo. Tenía algo así como la mente o la cronología propia de... al momento de subir la próxima clase, subir las devoluciones de la clase anterior. Pero eso fue imposible, porque tenía que estar todo el tiempo ahí conectada. Y por una cuestión de tiempo físico, no me daba.

(Florencia, 2020)

En consonancia con Viñao Frago (1994) el tiempo escolar posee características específicas vinculadas a las lógicas de la enseñanza y su planificación tales como la secuenciación, organización y jerarquización de contenidos y actividades. Estas lógicas, en el marco de la virtualidad, están siendo interpeladas:

...era utópico. Hice un intento y después dije “no, me voy a volver loca”. Tampoco es así la cuestión. Por ahí me demoraba o las devoluciones llegaban a destiempo de las clases. Pero bueno, fue una cuestión de recursos humanos, de que no podía más.

(Florencia, 2020)

Lo cierto es que la regularidad de lo educativo se vio profundamente alterada en su dimensión temporal. La delimitación entre tiempos de inicio y término de la tarea -que se ve reflejada en el horario de clases o en el traslado de una institución a otra o de un grupo a otro- se desdibuja, se resignifica:

Una hora en la presencialidad pasa volando, te hace falta, te queda corto, y una hora en la virtualidad es como si fuera que no pasa nunca más; entonces entre las reuniones, entre las

clases y demás, bueno, me canso, y a veces me pasa que me replanteo un montón de cosas.

(Juan Pablo, 2020)

Pareciera que la *situación completa* inscripta en la práctica educativa, al decir de Badiou (2005) aquello que da cuenta de la totalidad de lo que en ella ocurre, se descompone en el vacío de un mundo desespacializado (Igarza, R., 2021) y sin tiempos, o en todo caso, de infinitos espacios e infinitos tiempos simultáneos:

...haciendo muchas cosas al mismo tiempo en un día quizás, para todos los trabajos que uno tenía. No había distinción entre el tiempo de un trabajo...o un límite de un trabajo y otro, sino que se mezcla todo junto. Y eso ha implicado organizarse en los tiempos que uno le dedica a cada cosa, porque uno trabaja en distintos lugares y tiene que dar lugar a todo, para que todo acontezca.

(Ana, 2020)

La normalidad, esa “estructura compleja de repetición”, parece haberse perdido:

...era ir al Profesorado y bueno, qué sé yo, estar ahí, dar la clase con todo lo que eso implica, irme y listo, hasta la semana que viene.

(Lucía, 2020)

Ahora bien, no es sólo el tiempo en el aula lo que se ha alterado. El trabajo docente ha comprendido, históricamente, una alta cuota de trabajo en casa y este también ha sufrido las consecuencias de la “no presencialidad”. Como efectos observables, podemos decir que la distribución entre horas de trabajo y horas de descanso, se ha modificado en la misma dirección:

Mi día es casi un 70% para lo laboral y el otro 30 para la cotidianeidad.

(Florencia, 2020)

Frente al cambio de los formatos escolares asociados al escenario del aula virtual y a la domesticación de la tarea (Dussel, I., 2020), lxs entrevistadxs para referir al tiempo de dedicación a su trabajo utilizan expresiones tales como “*excede los contratos de trabajo*”, “*no hay descanso*”, “*se mezcla todo*”:

...al hacerlo en tu casa, se borran todos los límites de espacios y tiempos. Con muchísima más fuerza. Porque todo el tiempo estás acá y también eso es –aunque uno podría ponerse a hacer otras cosas– pero, en general, cuando quieres hacer una propuesta que es interesante y disfrutable tanto para los estudiantes como para uno mismo, requiere dedicarle.

(Marina, 2020)

... a veces como que no tengo tiempo, a veces me despierto muy temprano, termino muy tarde y eso también es otra cosa que me causa incomodidad.

(Juan Pablo, 2020)

El trabajo de lxs docentes que habitualmente se distribuye entre el aula y fuera del aula; entre la escuela y la casa es, al decir de Hargreaves (1994), una cuestión controvertida en términos de reconocimiento laboral de los tiempos y los espacios. En el contexto de suspensión de la presencialidad pareciera que se produce una intensificación del trabajo, una ampliación de dificultades y una profundización en el desconocimiento de la comunidad acerca del esfuerzo que requiere el diseño de cada una de las acciones que conforman una propuesta de enseñanza.

...esta cosa constante que escuchamos decir a los docentes del sobretrabajo y de la carga horaria y la búsqueda de información y la adaptación a las aulas virtuales, todo eso ha requerido mucho tiempo, mucho más tiempo del que uno le dedica... al tiempo que lo contratan, digamos.

(Ana, 2020)

En lo que refiere a la enseñanza en sí, lxs entrevistadxs reconocen la intensificación del tiempo debido a las dificultades derivadas del diseño de propuestas mediadas por tecnologías. La necesidad de acrecentar los tiempos disponibles juega decididamente como una variable a la hora de pensar sus prácticas.

En esta dirección, surgieron testimonios como el siguiente:

...el armado de las herramientas me lleva muchísimo tiempo. Eso cuando es una propuesta sincrónica. Quizás no me lleva tanto tener la idea, por los años que uno viene dando ciertos temas, sino pasarlas en un papel, para ser comunicada a otro. Un papel, digo, un powerpoint.

(Micaela, 2020)

Los modos de controlar y percibir el tiempo, condicionan y promueven una percepción determinada, lo que denota su estrecha relación con cuotas de poder institucional y social, así como los tiempos de lxs estudiantes para la resolución de las actividades:

...nosotros trabajamos en una plataforma educativa y todas las notificaciones de esa plataforma están conectadas automáticamente porque la institución lo puso así, con tu mail, y mi mail, está conectado a mi celular; entonces cada vez que un estudiante me manda un mensaje o completa una tarea, o lo que sea, me llega una notificación. Y más allá de eso, más allá de la demanda o de los estudiantes que obviamente participan, resuelven o comentan lo que sea en los tiempos en los que pueden, a las 3 de la mañana, a las 2, a las 10.

(Lucía, 2020)

En el secundario, formó parte de un lineamiento implícito de que nos teníamos que conectar o teníamos que estar presentes en el horario en el que asistimos regularmente a la institución. Entonces, ahí me organizaba de esa manera: martes y miércoles iba en ese horario, entonces era el tiempo para

publicar alguna actividad, para subir alguna clase, para contestar alguna intervención en el foro. Ese era el tiempo destinado. Incluso, después, hubo un señalamiento de que, a los Zoom los organizamos dentro de ese horario, como una forma también para regular la jornada escolar de las chicas.

(Florencia, 2020)

Como señalamos al principio de este apartado, abordar el problema del tiempo escolar es tan complejo como abstracto. Incluye en su inventario nociones tales como “policronía” -entendiendo por ella una opción superadora de la “naturalización canónica del tiempo” (Terigi, F., 2010)- hasta cuestiones más cotidianas y cercanas como los litigios domésticos para disponer de los recursos tecnológicos y así cumplir con la tarea. En el marco de la pandemia, unas y otras estuvieron sometidas a redefiniciones.

No tengo pizarrón. Acerca de la ausencia del espacio y los objetos escolares

Al aula, en consonancia con Edelstein (2011), la entendemos como esa configuración de cuatro paredes, preferentemente blancas y una pizarra al frente. Es, desde la Modernidad en adelante, el *escenario* donde nuestro quehacer se materializa; ahí la enseñanza se desarrolla. Es donde lxs docentes despliegan su construcción metodológica (explica, muestra, pregunta, responde, dialoga); donde el grupo de estudiantes escribe, escucha, reflexiona; donde una propuesta se convierte en “puesta”. Se producen allí complejos procesos de interacción entre sujetos y conocimientos, por lo cual el espacio áulico no opera meramente como telón de fondo de las prácticas sino que es parte constitutiva de ellas. Se trata de ese espacio físico, con características estructurales, fijas, relativamente permanentes que conforman aquello que algunxs autorxs (Dussel, I. y Carusso, M., 1999) llaman la *instalación arquitectónica*. Espacio conformado además por *elementos semifijos* (Brailovsky, D., 2019) tales como el mobiliario y su distribución en el espacio, todo lo cual le asigna una peculiar ambientación estética.

En el contexto de pandemia, la imposibilidad de habitar las aulas, de encontrarnos en ellas con lxs estudiantxs es clara expresión del trastocamiento de las prácticas docentes. Tal vez por ello, una entre- vistada advierte la necesidad de ubicar a modo de “hoja de ruta”, el escenario *donde está sucediendo la propuesta*.

Hablar de espacio implica referir también a los objetos. Estos, al decir de Brailovsky (2010), son una parte de la cultura escolar. Producidos y utilizados cotidianamente en el ámbito de la escuela, *permanecen en ella, o bien se alternan entre la escuela y otros espacios como los hogares*. Su existencia, diseño y uso se configuran en función de condiciones epocales, condicen con la cultura escolar hegemónica; dependen en gran medida de parámetros contextuales (por ejemplo- brutal ejemplo- la tabla de castigo que alguna vez formó parte de los objetos áulicos, era usada dado que en esos tiempos estaba aceptado el castigo físico). Algunos de los objetos, incluso más allá de cambios en los modos de concebir la educación y la escuela, se consolidan logrando permanecer en las aulas con sutiles o fuertes modificaciones en su estructura o estética (como el pupitre, los mapas y las láminas de pared). Otros han desaparecido o tienden a hacerlo (como la pizarra individual y el puntero) dejando lugar a nuevos elementos. En un contexto que trastoca ciertos soportes físicos y pareciera instalar una nueva cultura escolar: ¿Desaparecerán la tiza y el pizarrón?

Cabe reconocer que los objetos, al decir de Brailovsky (2010) se organizan y ubican en posiciones estratégicas del aula y se relacionan con el saber de diferentes maneras: lo exponen (pizarrón), lo conservan y registran como un relato (cuadernos de clase), lo oficializan (libro de texto), lo anuncian y lo adjudican, lo evalúan, lo clasifican, lo formalizan, lo objetivan como transmisible y lo transforman para tal fin. De modo tal, que podría constatarse que el carácter escolar de un objeto se funda también en su inserción dentro de un universo definido de gestos y matrices estéticas. Su uso y diseño forman parte de los sentidos que en tanto sujetos escolarizados le atribuimos a su *estar en la escuela*, por ello nos resultan “familiares”. Más allá de la materialidad, los procesos de transmisión y apropiación que tienen lugar en el aula requieren de la puesta en juego de determinados modos de comunicación sostenidos en complejas relaciones de saber-poder.

La configuración del aula virtual dista de asemejarse a la representación de aula internalizada. La web actúa como una interfaz entre usuarios y objetos digitales, como un mundo en el que dichos objetos ocultan y revelan (Hui, Y, 2017). En este espacio interactuamos con los objetos que arrastramos, borramos, modificamos, entre otras acciones. En consecuencia se plantea una nueva organización de lo simbólico en la cual ese universo queda reducido a la fría interfaz de una pantalla. No resulta extraño, entonces, que quienes transitamos, ocupamos y habitamos las aulas percibamos, en las condiciones de escolarización durante la emergencia sanitaria, cierta sensación de ausencia, de desconcierto, de pérdida. Acerca de esto, un entrevistado expresa:

...quiero volver a la escuela, extraño bastante mi espacio físico y social del aula y de la escuela en sí. Eso es básicamente lo que me incomoda, yo no me siento cómodo estando detrás de las pantallas, es como que siento que no me puedo quedar quieto, me incomoda mucho estar quieto, que es algo que noto en el aula; cuando estoy en la escuela voy de aquí para allá.

(Juan Pablo, 2020)

En consonancia con lo planteado, nos preguntamos: ¿Es posible reemplazar la ausencia de las paredes del aula? ¿Cómo no añorar las sensaciones que producen la presencia de los otros, sus voces, sus gestos? ¿Cómo evitar el casi mecánico acto de depositar nuestra carga de libros, computadora, copias, en un escritorio (áulico) ausente?

Una entrevistada utiliza una expresión que ejemplifica las ausencias:

... no tengo pizarrón, qué sé yo, intento como con algo, les muestro, comparto pantalla y esas cosas.

(Micaela, 2020)

Como contrapartida, habilitar el uso de whatsapp por ejemplo, multiplica espacios y tiempos de consulta. En relación con ello Mag-nani, E. (2020) considera que:

...cada quien recurrió a lo que tenía a mano (a veces más, a veces menos) para continuar el diálogo con sus estudiantes: WhatsApp, correo electrónico, YouTube, Moodle, Google Classroom, Zoom, Jitsi, Meet y más. Muchos nombres que no significaban nada para docentes, estudiantes y padres repentinamente se transformaron en espacios de intercambio adonde «ir», para tener reuniones, clases, ensayos o fiestas, saturando los dispositivos con los que se contaba. (p. 86)

Algunos testimonios advierten que:

...De repente tenía seis grupos de Whatsapp de estudiantes. iyo nunca había querido eso! Terminó siendo buenísimo después. Nadie se desubicó, nadie hizo un pedido en el whatsapp. Eran los temores que yo tenía: me van a invadir con el whatsapp. Entonces, vos decís, esto es como un modo de acercarse también...Ha sido una herramienta para mí, para los estudiantes, para acercarnos, para consultar.

(Carina, 2020)

Sin embargo, en palabras de otra entrevistada:

...cuando vos estas en una clase – que la duda aparece inmediatamente, aunque sea una pavada como las palabras que no entiendo – permite que otro que quizás no se está animando, eso salda. Pero yo se lo pongo por Whatsapp y las preguntas no aparecen. No está apareciendo.

(Ana, 2020)

Los testimonios parecieran reconocer nuevos desafíos y tareas que los encuentros por fuera del edificio escolar implican. Así se instauran nuevos objetos donde lo áulico se emula. El carácter digital repercute en todo caso no sólo en la dimensión metodológica sino también en la intimidad de las representaciones internalizadas.

Podríamos preguntarnos, parafraseando a Hui, Y. (2017) si es posible entender el entorno virtual sin enfocarnos meramente en su

funcionalidad e invitarnos a pensar cómo estas nuevas construcciones materiales requieren también nuevas comprensiones didácticas.

Mis clases están ahí, son públicas y el equipo de gestión entra. La institución entre el control, el acompañamiento y el abandono

Explorar las instituciones en el marco de las nuevas condiciones impuestas por la pandemia significó, de algún modo, transitar la experiencia de lo nuevo y lo inesperado. También, cómo los sujetos tejieron vínculos y relaciones que afectaron el funcionamiento de las organizaciones escolares, el trabajo de la gestión institucional y de lxs docentes en la tarea de enseñar. Podemos expresar que la irrupción de lo desconocido en la vida institucional implicó un distanciamiento de los modos habituales de resolver lo cotidiano. Al respecto, la figura de la extranjería, resulta potente para abordar los sentidos que los sujetos otorgan a la realidad social y que operan ante el desconcierto que irrumpe en sus prácticas y discursos. Korinfeld (2017) expresa:

Lo extranjero ha sido y es encarnación de lo otro que muy frecuentemente se cristaliza en señal de advertencia y de peligro; lo extranjero, lo diferente, como sinónimo de una alteridad radical ante la cual debemos mantenernos a distancia” (p. 32).

Frente a esto, las dinámicas de funcionamiento institucional fueron reconfiguradas con más incertidumbres que certezas en cuanto a los modos de habilitar los lazos y los encuentros para garantizar el sostenimiento de las tareas y las funciones. Al respecto, las nuevas condiciones produjeron en las experiencias de los sujetos un descentramiento de las identidades, en tanto aquello que operaba como marco de referencia en su accionar cambió, se puso en movimiento y, en consecuencia, algo del orden instituido se trastoca.

Abordar la complejidad de las instituciones en este contexto implica, en consecuencia, indagar, según Castoriadis (1999), sobre aquellos ámbitos naturales que habitamos y nos habitan, nos preceden y a su vez sobreviven en el tiempo, nos constituyen y le otorgamos sentidos propios. Entendemos, que esta complejidad no puede ser comprendida a partir de un cuerpo de saberes acabados, definidos a priori; por el contrario, requiere de una mirada atenta a los vín-

culos y al habitar de los sujetos en las instituciones, a las voces con que nombran a la alteridad radical (extranjera) y a la reflexión sobre aquello del orden del no-saber en el acontecer de los intercambios en las instituciones en el contexto de pandemia.

A continuación, con la pretensión de rastrear qué les sucede a lxs entrevistadxs en estos nuevos modos de relacionarse con las instituciones, explicitamos percepciones y significados que lxs actorxs le atribuyen a sus espacios de trabajo, en vínculo con las decisiones que asumen directivos y coordinadorxs de las instituciones.

Frente a las condiciones inusuales de suspensión de la presencialidad escolar, algunas instituciones, según relatan lxs docentes entrevistadxs, dispusieron de plataformas digitales desde donde se accedía a las aulas virtuales de los diferentes espacios curriculares. Por esta razón, dichas aulas –que antes del aislamiento funcionaban como un espacio complementario respecto de las clases presenciales– asumieron un protagonismo central en tanto espacio propicio para garantizar el cursado de lxs estudiantes. En tal sentido, lxs docentes tuvieron que sortear una serie de situaciones para redefinir sus propuestas de enseñanza y, a la vez, sostener estrategias de comunicación entre pares y equipos de gestión.

A los fines de presentar una cartografía de la institución en relación con los vínculos puestos en escena entre la gestión y entre lxs docentes, podemos reconocer significaciones diversas que rondan entre el acompañamiento y el control.

En línea con ello, identificamos que algunxs docentes perciben esta relación como acompañamiento a la tarea de enseñar en el marco de las nuevas condiciones de trabajo. Según expresan:

Trabajamos muy bien, porque también el Instituto realizó un dispositivo de reuniones semanales dos veces a la semana, no obligatorias –cada uno se conectaba si quería– y eso permitió que todos sabíamos, más o menos, lo que hacía el otro.

(Marina, 2020)

Ha habido varias reuniones docentes en las que nos hemos juntado y cada uno cuenta su experiencia ... cómo la lleva,

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas
de nuestra investigación

cómo lo está viviendo, tanto a nivel personal como académicamente, si tenía para proponer alguna actividad novedosa, que la pueda relatar al resto para poder socializar esas experiencias.

(Ana, 2020)

Advertimos también que, en otras ocasiones, los espacios de encuentro entre colegas no fueron generados precisamente por el equipo directivo de las instituciones, sino que la demanda fue planteada y sostenida por lxs docentes a lxs coordinadorxs académicos² de la formación. En este marco institucional, reconocemos, inicialmente, un proceso de intercambios que involucró la necesidad de compartir experiencias y vivencias, para luego, compartir lecturas orientadas -en clave didáctica- hacia la revisión y la reflexión sobre las propuestas de enseñanza en la virtualidad. Ello nos permite vislumbrar, de cierta forma, la potencia del colectivo para analizar las propias prácticas. Al respecto, una entrevistada relata:

En un determinado momento, yo sentía que me tenía que encontrar con mis compañeros más allá de este grupo de Whatsapp. Digo, yo necesito hablar con la gente. Armar una reunión. Porque había una sensación de angustia. Así que se armó una reunión virtual. Y a partir de esa reunión virtual vinieron otras reuniones por materias para acordar contenidos básicos, bibliografía básica –que también era necesario, me parece, que nos pusiéramos de acuerdo–. Así que, a partir de ahí, hubo una movida...

(Carina, 2020)

Otrx docente le otorga a la relación con la gestión institucional, una connotación ligada a cierto seguimiento de las tareas docentes:

² Lxs coordinadorxs académicos en los ISFD, participan de la gestión curricular en colaboración con el equipo directivo; facilitan y promueven procesos tales como: la articulación horizontal y vertical del plan de estudio; la gestión de acuerdos entre lxs docentes en aspectos metodológicos, en instancias evaluativas, las demandas de lxs estudiantes en cuestiones pedagógicas, entre otras tareas.

...particularmente la escuela...tiene como una gestión muy activa y no sé si controladora, pero siempre trata de estar en todo..., Lo que hicieron (la gestión, la dirección y el consejo académico) fue establecer horarios del aula virtual para que no haya superposición, pero para que también respetemos ciertos horarios de trabajo, tanto de los estudiantes como los nuestros, y que en esos horarios podíamos dar clases.

(Juan Pablo, 2020)

Asimismo, otrxs entrevistadxs interpretan que la gestión institucional ejerce cierto control en el uso de las plataformas educativas y en los modos de comunicación entre docentes y estudiantes:

...mis clases están ahí, digamos, son públicas y el equipo de gestión entra, ve mis clases, ve si tengo mensajes sin leer en la plataforma, si contesté en el foro... la dimensión del control está como ahí latente y es algo que me cuesta asumir. Me he visto envuelta en situaciones, pensando las clases o parte de las clases, pensado en realidad no en mis estudiantes sino en quién las iba a leer del equipo de gestión, o sea, la coordinadora pedagógica o quien sea.

(Lucía, 2020)

La verdad que sí hay obviamente una exigencia de que las aulas estuvieran en uso, yo las usé lo mínimo como para cumplir, pero porque también creo que es una forma de control, o sea, un control que nos han exigido y nos han impuesto para ver si estamos trabajando.

(Gustavo, 2020)

...a mí me parece que lo que está sucediendo ahora, en este profesorado al menos, es eso, se está como burocratizando porque hay que presentar cosas, no sé, seguimiento de cada... yo tengo 77 alumnos, de cada alumno, qué hizo, qué no hizo, cómo te comunicaste, qué entregó, que no entregó, bueno, cosas que antes no sucedían.

(Lucía, 2020)

Al recuperar estas expresiones podemos advertir, a modo de hipótesis, que la gestión ejerce un cierto seguimiento que operaría como mecanismo de control del trabajo docente. Pareciera, entonces, que la virtualidad habilita estas prácticas asociadas con la organización, el rendimiento y la eficacia de la tarea docente. En consecuencia, el control es significado como el cumplimiento de exigencias institucionales de uso del aula virtual, un planteo que excede los límites de lo que en la presencialidad venía produciéndose como parte de la tarea docente. Podríamos conjeturar que la no presencialidad genera cierta sospecha que roza los límites de la autonomía del docente y, que es significada por ellos como una intromisión de la gestión en el espacio del aula para constatar de esa manera el cumplimiento de la tarea y el control de la presencialidad. Al respecto, Achilli (1986) expresa que:

...la práctica docente está surcada por una red burocrática que entendemos como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento...Esta red burocrática está montada como un mecanismo de control que se ejerce sobre la práctica pedagógica a partir de que no se tiene "confianza" (¿científica?) en ella. (p. 7)

Una de las entrevistadas percibe que la gestión institucional se ausenta en el acompañamiento y delimita las fronteras sin arbitrar posibilidades en la realización de una propuesta alternativa para su práctica. Podemos reconocer, entonces, cierta reproducción de relaciones de poder jerárquicas que inciden en las propuestas de intervención, cuya resolución recae exclusivamente en la docente:

...ha sido la comunicación con este equipo de coordinación, que a la vez le consulta al director, cuando uno plantea una novedad. Cuando yo planteé la novedad de abordar el trabajo interdisciplinario con una escuela –con las escuelas que ya tenían contacto– y hacer foco en las familias, lo planteé por ese canal. Puse la idea en el correo, a ver qué les parecía. Y ahí me contestaron que no, que no iba a ser posible, que no

era conveniente cargar el trabajo de las escuelas y que tendría que buscar referente... En esto está el enojo que yo tengo: me dijeron “eso no, fíjate que haces”. No me dieron una alternativa, no me dijeron busquemos otra forma. Me dijeron “busca referentes institucionales con quien puedas hablar con quién quieras llevar adelante un proyecto de intervención.

(Agustina, 2020)

A partir de la escucha de las voces de lxs entrevistadxs, identificamos, por una parte, la necesidad de contar la experiencia para mitigar la angustia. Por otra parte, el trabajo en la elaboración de acuerdos como estrategia clave frente a la complejidad del contexto. Finalmente, en consonancia con el título de este apartado, reconocemos que efectivamente los modos de significar la relación con la gestión institucional pendulan entre el acompañamiento, el control y el abandono.

No en todos los casos será de la misma manera, pero creo que hay como una búsqueda. La reelaboración de la propuesta de intervención, entre la adaptación y la reconstrucción

La suspensión de la presencialidad al inicio del año lectivo 2020, demanda a lxs docentes producir un viraje en torno a las decisiones vinculadas a la anticipación de la enseñanza que ya habían esbozado. Desde algunas voces, se reconoce que ello implicó la puesta en juego de procesos de adaptación de la propuesta inicialmente diseñada para la presencialidad. Desde otras, supuso la elaboración de una nueva propuesta. En todos los casos se advierte que repensar la intervención, de modo que responda a las nuevas condiciones de la escolarización, resultó altamente complejo.

Respecto de la dificultad que plantea la tarea, una entrevistada señala:

...lo que me está resultando más complejo en este tiempo es adaptar una propuesta de enseñanza que fue pensada para la presencialidad a este otro escenario...

(Lucía, 2020)

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas
de nuestra investigación

En su respuesta, pareciera dar por supuesto que se trata de poner en juego procesos de adaptación de lo previamente estructurado.

Otra docente, desde una visión diferente, prefiere aludir a reade-cuación:

...nos lleva a revisar qué habíamos pensado, proyectado, en algún momento, para hacer reade-cuaciones, tomar decisio-nes, ver qué se prioriza, qué no, con qué elementos, con qué estrategias.

(Florencia, 2020)

Al referirse a los desafíos que la situación planteó, en otro mo-mento de la entrevista, remite a lo que ella entiende como interro-gantes claves del campo pedagógico-didáctico y apela al término “reinvención”:

...se resignifican los interrogantes clásicos de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía de cómo mejorar o cómo transmitir un determinado contenido; qué pasa con los estu-diantes en este contexto; qué posición va a tomar el docente ante estas situaciones... se me reactivan esos interrogantes clásicos sobre cómo reinventarnos y cómo hacer que otra cosa suceda en este contexto.

(Florencia, 2020)

En distintas voces se reconoce la preocupación por la apertura a nuevas posibilidades, por *enriquecer la propuesta*. Una entrevistada con respecto a ciertos efectos de la modalidad virtual afirma:

... el estar tanto tiempo concentrados en este modo proba-blemente nos haya llevado a indagar más, a abrir más posi-bilidades, justamente porque uno lo que está intentando es enriquecer la propuesta.

(Carina, 2020)

Es posible identificar en el relato de una entrevistada que descar-ta su planificación inicial:

...en ese momento de planificar y de recorrer el año, uno había pensado en un contexto normal de presencialidad. Y después, al mes, empezó la cuarentena, o a los quince días. Y bueno, esa planificación quedó como nula. No llevé a cabo esa planificación.

(Agustina, 2020)

Incluso opta por apelar a resolver en la inmediatez:

No tuve una planificación desde el principio, sino que fui armando semana a semana con los recursos que tenía, con los recursos que encontraba, con lo que pude...la redefinición yo también la fui haciendo en el recorrido...lo pensaba clase a clase.

(Agustina, 2020)

En este marco, centralmente se manifiesta la importancia de atender a la selección de los contenidos y su transmisión. Así lo expresan las docentes:

...Intento hacer recortes de contenido en relación a qué es lo importante, lo mínimo que deben saber o que deben conocer o con los textos que ellos se tienen que encontrar para pasar a un segundo año.

(Micaela, 2020)

De alguna manera hacés un recorte, una selección de material y entregás eso. No podés entregar quinientos libros. No podés decir, hay otros autores que plantean otra perspectiva. Y en estos formatos, si no hay diálogo, no es tan fácil. Por lo cual, la selección es muy compleja.

(Ana, 2020)

Preguntarse acerca del contenido y su estructuración se constituye en aquello que lxs docentes deben plantearse al planificar la enseñanza desde el punto de partida. Esto supone: “reconstruir los contenidos desde una nueva mirada: la mirada del otro marcada por

la intencionalidad del enseñar” (Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P., 2008, (p: 81). Tarea que también reclama a lxs docentes atender al contexto sociohistórico más amplio en el que se significa su propuesta y a los particulares modos de manifestación de los atravesamientos de orden macro en la institución y el aula; a la vez que asumir una posición de vigilancia respecto de tensiones, posibilidades y límites que dicho contexto imprime a su propuesta pedagógico-didáctica.

Pareciera que la clase como instancia estructurante sigue presente. Junto a ello, continúa el peso de la intervención docente en la articulación entre los desarrollos teórico-conceptuales y los procesos de comprensión-apropiación de lxs estudiantes. Quizás por eso, una entrevistada opta por:

...bajar un poco el nivel de abstracción de las lecturas o lo que uno espera que ya se sepa y no se sabe y lo tiene que construir también dentro de la materia. Hay algunos saberes que uno dice “con esto parto” y no, ese punto de partida estaba errado. Así que, tendría que volver a pensar en eso para poner otro abordaje desde otro punto de partida.

(Agustina, 2020)

La preocupación por el contenido se articula con la preocupación por la forma, por construir metodológicamente opciones que atiendan a las particularidades del campo disciplinar, a los sujetos del aprendizaje y a los contextos singulares.

Un entrevistado afirma:

Entonces yo trato que en esta clase hagamos las dos cosas: a la vez que trabajamos contenidos de otros espacios curriculares estamos trabajando en sincronía o en síncrexis con contenidos de mi espacio que es lo que va a ser evaluado, entonces juego mucho ahí con la experiencia de aprender y ésto de la forma contenido. A la vez que esto está siendo forma, también está siendo contenido...

(Juan Pablo, 2020)

La reelaboración de la propuesta es un tema de interés, trabajo, reflexión y dedicación. La intención de orientar el aprendizaje pareciera seguir teniendo un lugar central para lxs docentes. En consonancia con ello, las diversas propuestas contemplan explicaciones orales, la inclusión de actividades y recursos diversos, el planteo de consignas, el lugar de la pregunta, la explicación docente, todo lo cual refleja la preocupación por mantener el formato y la secuencia temporal en función de acompañar el recorrido de lxs estudiantes. Cuestiones que se configuran en decisiones claves a los efectos de resolver la mediación en entornos tecnológicos. Ejemplos de ello son los siguientes testimonios:

...lo que hicimos fue trabajar en un documento colaborativo con el texto, nos hemos dividido partes, hemos hecho grupos en el mismo... ahí en el documento, cada uno escribió un comentario de qué parte quería que les toque, entonces así se armaban los grupos, después se llamaron y la idea era que fuera en función de la parte que les había tocado del texto, que era una guía que tenía muchos temas.

(Juan Pablo, 2020)

Haces aclaraciones.... uno va haciendo esos señalamientos que justamente ayudan a pensar cómo ellos también producen teoría sobre esas cuestiones.

(Ana, 2020)

Y una clase en sí misma, que de alguna forma trataría de suplantar mi explicación; preguntas e interrogantes para la reflexión; una actividad concreta con algún material, con algún video; una lectura de algunos textos clave; y algún intercambio en foro. O alguna instancia de, si no es foro, encuentro por meet, por zoom, que me haga llegar a los estudiantes para dar algunas explicaciones sobre este contenido en particular.

(Florencia, 2020)

La articulación forma contenido y la construcción de un eje teórico-metodológico son dos nociones claves a las que los sujetos aluden frecuentemente y reconocen haber aprendido en la experiencia de residencia; se configuran como parte de los saberes que conforman su matriz formativa.

Desde nuestra perspectiva, la construcción de una propuesta de enseñanza implica un acto creativo, sobre todo, en contextos donde se reconoce la necesidad de rediseñar o reelaborar las construcciones didácticas. Por esa razón, se habla de construcción, ya que no hay *recetas* ni reglas absolutas que prescriban el hacer. Suponen siempre una propuesta personal de intervención en la que se desarrolla la creatividad docente (Salit, C., 2021). En los procesos de reflexión acerca de la propia práctica radicaría la posibilidad de resolver la tendencia a reproducir la propuesta inicialmente construida para la presencialidad y optar por rediseñar e implementar una construcción didáctica situada.

En esa línea de sentido, los testimonios darían cuenta de que, a pesar de la extranjería que les invade frente a *la novedad*, en muchos casos, la creatividad institucional o de lxs propixs docentes posibilitó afrontar las dificultades y asumir el lugar de protagonistas en los procesos de adecuación y reelaboración de propuestas de enseñanza situadas. Se producen, en consecuencia, una serie de pasajes, movimientos de construcción y deconstrucción en las relaciones sujeto-objeto que asignan centralidad a las decisiones didáctico-metodológicas.

Unx está teniendo que hacer un registro distinto del que habitualmente hacía. Desplazamientos entre oralidad y escritura en la enseñanza

La voz y la palabra de maestrxs y profesorxs operan como soportes que históricamente han sostenido los procesos de enseñar y de aprender en las escuelas en la presencialidad. Cabe preguntarse qué sucede en contextos de enseñanza en la virtualidad cuando la oralidad, dadas las nuevas condiciones materiales del aula y de la clase, se traduce en voces y palabras escritas en los intercambios entre docentes y estudiantes.

Entendemos que tanto la oralidad como la escritura involucran la producción de discursos. En este sentido, Southwell (2013) expresa que estas son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan y disputan la hegemonía por la construcción de la realidad organizando enunciados que operan en conjunto; configuran identidades y sentidos a partir de ciertas condiciones estructurales que hacen posible su formulación. En consonancia con ello, la producción de discursos sobre la tarea de enseñar, construidos desde las políticas públicas en educación y en las investigaciones educativas, ponen énfasis en el protagonismo de los sujetos y de las instituciones como agentes y espacios significativos de la formación. En este contexto, se considera a lxs profesorxs productorxs de saberes pedagógicos y a las instituciones espacios colectivos del trabajo docente.

Reconocemos que las nuevas configuraciones espaciales y temporales de la enseñanza en entornos virtuales, interpelan a lxs docentes entrevistadxs en la producción de nuevos discursos y prácticas. A razón de que, como expresa Benvegnú (2020), *en la enseñanza el aislamiento produjo un pasaje casi compulsivo de la tarea del aula al entorno virtual*, lxs docentes entrevistadxs repiensen la tarea de enseñar. En relación a las prácticas lingüísticas escolares se producirían en un entorno tal que constituye un contexto de situación, el cual supone un cierto tipo de registro de los textos con características de lengua escrita y de modalidad escolar.

Particularmente, identificamos desplazamientos entre las prácticas de oralidad y escritura en la enseñanza:

...sí, yo creo que a mí me lleva a poner en evidencia – en esto que tenes que hacer un registro escrito, por ejemplo – desde dónde armo una propuesta de clases, qué digo y eso que digo lo tengo que escribir y tengo que encontrar algún modo... Te ves en el escrito. Es impresionante. Por eso tanto trabajo, también ¿no? Porque uno está teniendo que hacer un registro distinto del que habitualmente hacía. Y eso está bueno, porque probablemente después uno puede volver a eso, volver a mirar, volver a analizar de otra manera distinta...Lo mismo el

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas
de nuestra investigación

nivel de explicitación que me está obligando. Me ha permitido a mí revisarme qué voy a decir...

(Carina, 2020)

...la necesidad de tener que escribir las clases, es decir, de reponer todo lo gestual, lo oral, en texto...Esa demanda, esa necesidad de tener que poner todo por escrito hace que uno al contenido lo estire, o sea, lo desmenuce, es absolutamente preciso: qué viene primero, qué viene después, de qué manera lo digo, qué texto, por qué...uno tiene que explicitar absolutamente todo y eso es algo que rescato.

(Lucía, 2020)

Podemos reconocer que en las propuestas de enseñanza la palabra escrita adquiere un lugar preponderante en la virtualidad. Por ejemplo: la publicación de las clases, los intercambios en los foros, las actividades muchas veces compartidas -a través de herramientas tecnológicas que lo permiten- se resuelven con la palabra escrita:

El manejo del entorno ya estaba habilitado y había una propuesta que se estaba pensando como apoyatura a la presencialidad. No sé si como apoyatura, pero algo que venía de la mano nos colocó a los docentes a producir. A mí al menos, me puso a producir muchísimo. Textos... y me parece que es algo interesante de este contexto. No es que antes no producíamos, pero el nivel de producción ahora fue muchísimo más alto.

(Marina, 2020)

Recuperando las voces de lxs docentes, identificamos diversos pasajes que implican interrogantes, preocupaciones y desafíos que interpelan a lxs entrevistadxs sobre la escritura de la clase. El lenguaje escrito, como lenguaje diferido, responde a un registro formal y con más explicitaciones que el oral. La explicitación de lo que se enseña y cómo se enseña abre a los siguientes interrogantes: ¿Qué desafíos presentan los pasajes entre oralidad y escritura a la hora de reflexionar sobre las prácticas? ¿Qué características tendría la oralidad ante la supremacía de la textualidad escrita?

Leer y escribir son actividades intelectuales complejas, pero también muy placenteras, el “haz y envés de una misma pasión”, dice Jorge Larrosa (2003). Desde ya, el lenguaje tiene una función comunicativa, se constituye en un medio para decir algo. Y, además, en el caso particular de la formación docente, tiene una función epistémica: las disciplinas se configuran con palabras propias del campo de producción de conocimientos. En tal sentido, retomamos al autor cuando expresa que el oficio docente es un oficio de la palabra; lxs docentes enseñan con palabras; lo que dicen, cómo lo dicen, los tonos de voz que usan, la mirada con la que acompañan esa palabra tiene consecuencias en lxs estudiantes. En cualquier caso, lo que dicen produce un efecto en ellxs; con la palabra, pueden habilitar u obturar, alentar o desalentar.

La virtualidad, en este caso, convoca y desafía a que la palabra escrita asuma una de sus principales funciones: comunicar con claridad conceptual. Escribir es también una práctica social y estar en condiciones de hacerlo, y de hacerlo bien en términos de ser un sujeto ciudadano pleno de la cultura letrada (Ferreiro 1997, 2000), supone la posibilidad de haber tenido oportunidades para ello. En palabras del propio Larrosa (2003): “Estudiar: leer escribiendo. Con un cuaderno abierto y un lápiz en las manos. Las páginas de la lectura en el centro, las de la escritura en los márgenes. Y también escribir leyendo.” (p. 12).

A partir de estos aportes y en vínculo con las voces de lxs docentes entrevistadxs, reconocemos que sus mediaciones adquieren importancia en la tarea de enseñar en entornos virtuales. Al respecto, entendemos, de acuerdo con Bengvenú y Segal (2020) que:

...el lenguaje no solo constituye un medio para comunicar el saber producido sino que interviene en la construcción misma del conocimiento; el saber disciplinar y los usos específicos del lenguaje ligados a las actividades propias de ese campo se constituyen mutuamente. Aprender una asignatura, entonces, implica aprender al mismo tiempo los contenidos y los usos del lenguaje propios de la comunidad disciplinar que dan origen al corpus de textos a través de los cuales se comunica ese conocimiento. Este esfuerzo resulta casi imposible sin la mediación del docente. (p. 275)

Al retomar las palabras de las autoras, podemos reconocer que en el contexto de pandemia esa mediación también se vio interpelada. En voz de la entrevistada:

Bueno, los intercambios... en esos recursos que uno tiene de la propia formación de poner en discusión temas, conceptos, revisar cómo redefinir los programas...de los programas que uno da en la presencialidad a esto hay una distancia enorme. Pero, en relación a la pandemia, lo que trae es que en los escenarios de los nuevos dispositivos me parece que está dando unos modos muy atrás... Por eso digo, una cosa es ser usuario y la otra es tener herramientas para producirlo. Yo como usuaria, obviamente, me puedo mover. Lo hago, no tengo problemas. Y en esto de pensar en la construcción colectiva, uno podría pensar que sería más ágil. No ha funcionado sino que cada uno trabaja con su aula, hace más o menos lo que puede, te enseñan un par de cosas –como cargar y todo lo demás– pero no está potenciando.

(Ana, 2020)

Pareciera que la enseñanza en los escenarios virtuales en el contexto de emergencia sanitaria le genera a la entrevistada cierta sensación de pérdida. Lo que se pierde son los espacios de intercambios y de circulación de la palabra, vinculados estos con los escenarios de la presencialidad. Reconocemos que dicha sensación de pérdida de las potencias de las prácticas de oralidad no es fácilmente sustituible. La clase que antes se decía, con altas cuotas de improvisación, ahora se escribe, se produce. El diálogo *in situ*, deviene en diferido a través de los foros u otras funciones que habilitan las aulas virtuales. La inmediatez, la fluidez, la posibilidad de intentar sucesivas traducciones y mediaciones en la negociación de significados, parecerían ser los *valores perdidos* en los entornos virtuales.

A su vez, como veíamos en otrxs entrevistadx, *lo que se gana* es la producción de textos, cuestión que posibilita plasmar la propuesta de enseñanza en la clase escrita. Las entrevistadas se refieren a ella como una producción que demanda esfuerzos de explicitación y precisión. La clase escrita es en sí misma registro de la clase y, en

tanto tal, posibilita una disponibilidad inmediata, un ir y volver sobre ella para su abordaje reflexivo

En consecuencia de este análisis, advertimos que los pasajes entre oralidad y escritura se reconfiguran de acuerdo a los nuevos condicionantes temporo-espaciales de la situación educativa en la virtualidad. Condicionantes asociados, por un lado, a la necesidad de orientar la navegación en el aula y en vínculo con ello, al tiempo demandado para habilitar formas de apropiación de la palabra. Ambos aspectos tensionan los intercambios y vínculos posibles entre sujetos y saberes.

Las entrevistadas expresan:

Los mensajes es una cosa que me lleva el mayor esfuerzo. No es el mayor, pero es cómo comunicarle al otro, de modo escrito, que tiene que entrar a tal sección para entregar un trabajo que antes era algo que decíamos y que ahora también lo tenemos que escribir. Eso me lleva mucho tiempo.

(Marina, 2020)

...todo esto que uno sostiene y no dimensiona el valor de esa oralidad, de la construcción de relatos, de aprendizaje con el otro, en esa instancia colectiva. Porque vos entregas los materiales, puedes dar buenas consignas, pero cuando el otro no puede poner en palabras porque ponerlas por escrito, muchas veces deja en evidencia las grandes dificultades, porque primero hay que hacer un proceso de pasaje, de retrabajo para que la palabra pueda aparecer.

(Ana, 2020)

La construcción de discursos por parte de lxs estudiantes, involucra procesos interactivos múltiples mediados por la oralidad; dichos discursos son, casi siempre, habilitados por lxs docentes desde la intención de allanar las dificultades que suele plantear la escritura. El trabajo de escritura en este contexto, demanda a lxs docentes una temporalidad de intercambios prolongados.

En el marco de estas nuevas condiciones, el desafío en la enseñanza interpela a lxs docentes en las formas de pensar y sostener el juego de la comunicación en las interacciones didácticas, al consi-

derar las posiciones que van experimentando, las formas de percibir y significar el entorno, los discursos y acciones en sus prácticas de enseñanza. En tal sentido, entendemos que los desplazamientos entre oralidad y escritura en estos entornos virtuales distan de una perspectiva totalizante, como modalidades opuestas y contrapuestas (Navarro, P., 2013). Por el contrario, son comprendidos en la complejidad intrínseca de las comunicaciones que se vinculan al acontecimiento de enseñar y de aprender y, de acuerdo a las singularidades de los contextos, necesidades y posibilidades de sus protagonistas.

En estas modalidades comunicativas en entornos virtuales, pareciera que la escritura está vinculada a un sentido de perdurabilidad donde la tensión de presencia o ausencia de aquello que se decide en el *modus operandi* de la enseñanza, configura distintos sentidos en lxs entrevistadxs en torno a las impresiones que pudieran tenerse de este pasaje de aquello que se hacía desde la oralidad a lo contextualmente escrito.

La presencia o ausencia de la escritura en la enseñanza podría jugarse entre dos tensiones: lo efímero y lo perdurable. En un intento de avanzar en el análisis, nos aventuramos a plantear una analogía con los artículos físicos que se entregan en espectáculos u obras (programas de mano, ilustraciones, publicidades) como elementos orientadores al momento de ver una función. De acuerdo con los aportes de Sanchez (2013), estos tienen dos usos: ser elementos circunstanciales (*ethereo*) o conformarse como registro vivido en el tiempo.

En esta línea de sentido, reflexionamos que el carácter de lo escrito podría ser de uso *ethereo*, algo que luego se desecha porque tan sólo se ha pensado para un contexto y momentos dados. A partir de este juego relacional con los artículos físicos presentados en obras y espectáculos, las propuestas de enseñanza desde la textualidad escrita han sido pensadas sólo para sobrevivir a las necesidades requeridas del quehacer docente en la virtualidad; en efecto, son síntesis de las urgencias de este contexto particular. Parte de las estrategias de lxs entrevistadxs, ante la menor presencia de textualidad oral, consistieron en escribir aquello que en otras circunstancias era entendido con gestos, expresiones orales, tonos de voz. Volviendo a la analogía que plantea Sanchez (2013), los programas de mano, ilustra-

ciones, publicidades son entregados previos a ver una función, como recordatorios de una situación que se guardan a modo de colección. Nos preguntamos entonces, el trabajo docente con la producción escrita en pandemia: ¿Podría significar un entramado textual de recuerdo, colección para ser olvidado y guardado en un cajón?

Siguiendo con este intento por vincular algo del uso de la textualidad escrita, el programa de una unidad curricular -a semejanza del programa de un espectáculo- también puede constituirse como testimonio histórico valioso. En tanto:

...aporta información sobre variados aspectos de la vida social de patrimonio cultural, pueden ser guardados como un recuerdo ya que amplían la experiencia del espectador más allá del espectáculo. (Sánchez, S., 2013, p.5)

¿Acaso la escritura presentaría la posibilidad de perdurabilidad de la información a los fines de contribuir al patrimonio-testimonio de aquello acontecido? ¿Qué aportes para la enseñanza permite reconocer la textualidad escrita en este contexto para la producción de saber pedagógico?

Siguiendo a la autora:

El programa de mano...es testigo vívido de una época. Registra datos que tal vez no aparecen en archivos o que pueden estar perdidos: fechas, nombres de compañías, artistas, teatros, obras, repertorios, patrocinantes, ilustradores, precios, giras, publicidades, empresarios e incluso letras de canciones. (p.9)

Al retomar los sentidos hasta acá desarrollados, sólo nos aventuramos a decir que la escritura expresa de forma circunstancial un puñado de ceremonias (Minnicelli, M., 2013) de nuestro hacer como docentes, de aquellas acciones mínimas traducidas en palabras. Aquello documentado como escrito podría constituirse como memorias de experiencias desde donde originar, volver, sostener para restituir el sentido histórico (porque ya pasó), sin repetir lo mismo, más bien habilitaría no solo a interrogar aquello textual conservado en el tiempo sino que, probablemente, a dar respuestas que abran a nuevas preguntas.

Cómo íbamos a hacer para evaluar. Las prácticas de evaluación: entre devoluciones y acreditaciones

Pensar la evaluación supone poner de relieve un campo de discusión que no está exento de tensiones en su interior. La complejidad que implica indagar sobre esta categoría no es una cuestión novedosa, pero sí imperiosa y necesaria en función del contexto de emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19.

Partimos de considerar y entender a la evaluación indisolublemente ligada a las prácticas docentes ya que no caben dudas de que toda acción educativa técnicamente es susceptible de ser evaluada (Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P., 2008). En el marco de transformaciones implicadas en función de la virtualización de las propuestas de enseñanzas amerita detenernos a pensar qué se entiende por evaluación y cómo se la concibe en contextos situados que permita indagar en los sentidos y preocupaciones que de allí se derivan.

Dentro de las experiencias desarrolladas por lxs colegas que hemos entrevistado, encontramos algunos indicios que aluden a esta categoría, ya sea por preocupaciones individuales, colectivas o por demandas institucionales. Al decir de Camilloni (1998):

No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación, en cualquiera de los niveles que se deseen o se deban evaluar en la institución escolar, es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución ya que sólo alcanzan su propósito de servir como dispositivos para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación, tanto para los alumnos como para los docentes y las autoridades de la escuela y del sistema. (p. 67)

En esa línea, la evaluación implica una intencionalidad que puede estar ligada a diferentes propósitos y en este apartado queremos comprender cómo se la concibe y cuáles fueron los espacios que se construyeron para su implementación en el contexto de emergencia sanitaria.

Es importante destacar que las entrevistas se realizaron en un momento particular en el que las instancias de evaluación se estaban pensando de forma incipiente. Asimismo, comenzaban a cobrar centralidad -en el marco de la no presencialidad y de la virtualización de las propuestas de enseñanza- las dificultades en torno a la acreditación. Inicialmente, a los docentes se les presenta el desafío de acompañar procesos y actividades que se promueven en las “nuevas” propuestas de enseñanza que desarrollaron. Al respecto, retomamos la palabra de dos entrevistadas:

Hacer el seguimiento de las diferentes actividades que uno propone; hacer el seguimiento de un foro, por ejemplo. Eso es de una gran complejidad. Yo lo valoro al foro, pero es de una gran complejidad cuando uno al mismo tiempo tiene ocho foros abiertos ... ¿Cómo resolver este trabajo? La copia. Se me ha presentado la copia de otros estudiantes en el foro. Eso me genera una gran incomodidad... ¿Cómo resolver esa situación? ¿De qué manera? Hacer el comentario a algún estudiante -en el foro también- y que hubo una interpretación complicada de lo que yo le señalé. No nos entendimos. Bueno, esa cuestión que lo tenés que escribir...que digo “bueno, ya nos encontraremos cara a cara y podremos hablar sobre esto. Pero en el mientras tanto queda eso ahí, como de cierta incomodidad...

(Carina, 2020)

En este primer relato, la entrevistada nos comparte una serie de estrategias que despliega como parte de su trabajo de enseñanza que podrían considerarse como prácticas de evaluación en un sentido amplio (más allá de la acreditación). Así, la moderación en el foro se convierte en un elemento a disposición de la docente para orientar las interacciones en este entorno, por ejemplo, frente a la “copia” orientando así los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan. Veamos lo que sucede en las palabras de otra entrevistada:

...Porque en otro de los espacios donde hicimos los podcast, eso no llevaba un día. Eso lleva muchos días de trabajo para algo que después queda sintetizado en un audio de cuarenta minutos. Pero era todo el armado de los guiones y todo un equipo que estaba colaborando. Primero la decisión de los temas. Por ejemplo, los primeros podcast que se hicieron para el Seminario de Ciencias eran más de acompañamientos de lectura y claves generales. Eso también me costó porque eran desarrollos que antes quizás lo daba en dos clases de cuatro horas...Eso, hacerlo en un audio de treinta minutos fue muy complejo.

(Marina, 2020)

En estas intervenciones podemos reconocer cómo lxs colegas argumentan la complejidad que supone acompañar en función del nuevo formato en que llevan adelante sus clases. Allí, ponen de manifiesto cómo los nuevos recursos y herramientas implican lenguajes diferentes a los que estaban habituadxs en la presencialidad; por un lado, la moderación de foros y, por el otro, la construcción de audios y podcast. El proceso de moderación o la devolución/corrección a través del audio supone en sí mismo recursos que complementan el desarrollo de la clase.

Además, resulta interesante cómo ambas entrevistadas recuperan la idea de que esos momentos son espacios centrales a la hora de sostener la propuesta de evaluación en consonancia con la enseñanza. Esta premisa partiría de comprender que:

es necesario que evaluación y enseñanza estén entretnejidos, se enriquezcan mutuamente, para poder otorgar significado a la situación en que desarrollamos nuestras acciones y valorar el impacto que estas producen a la hora de comprender la particular relación con el saber. (Cervi, G. y Calatayud, P., 2012, p. 3)

Algunxs de lxs entrevistadxs nos comentan cómo se fue resolviendo en las instituciones. Una de las colegas sostiene:

Después, toda la cuestión de la evaluación...Pero, en resumiendas cuentas, esta institución ...le dio la preocupación cons-

tante por cómo vamos a evaluar esto que está sucediendo, en detrimento de, por ejemplo, que está haciendo la profe de naturales, qué está haciendo la profe de lengua para recrear sus prácticas docentes... Todas las conversaciones y reuniones institucionales que teníamos era en función de la evaluación, cómo íbamos a hacer para evaluar. Se definió, a grandes rasgos, qué era una evaluación cualitativa, teniendo en cuenta el proceso.

(Florencia, 2020)

Ahora bien, desde una lectura complementaria tal como sostienen Edelstein et. al. (2008): “La evaluación de los aprendizajes realizada por los profesores es indiscutiblemente uno de los andamiajes fundamentales en los que se han apoyado tradicionalmente las instituciones educativas como vías de producción de certificaciones y titulaciones.” (p. 86).

Aspecto que podríamos ubicar en la situación de promoción y acreditación:

Y eran unas rúbricas que eran: logrado, muy logrado, en proceso y no presentó. Entonces, bueno, cada actividad que le subías a las chicas tenías que valorarla según esa rúbrica... tomamos la decisión de que no todas las actividades iban a ser bajo la presión evaluativa. Así que algunas actividades fueron –que eran las que más evaluaban a la integración y al cierre de un tema- las otras no, porque iban en contradicción con la intención que les proponíamos.

(Florencia, 2020)

Advertimos que en el relato hay una mirada institucional que alude al reconocimiento de un proceso ligado a los sentidos de evaluación que veníamos explicitando anteriormente. En ese marco, para sostener ciertas líneas de trabajo le implicó a lxs docentes pensar dispositivos de seguimiento que contribuyan a ello. En palabras de Celman (1998):

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas
de nuestra investigación

Es posible pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, de indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, etcétera, si se ha trabajado en tal dirección antes, durante el período de enseñanza y aprendizaje. (p. 41)

No obstante, en otras experiencias se presentan algunas aristas que es necesario seguir pensando y profundizando. Tal como nos comenta el siguiente entrevistado:

Yo les daba los textos a mis estudiantes y una vez a la semana nos juntábamos a leer juntos, a dialogar, a charlar, a pensar. No di trabajos prácticos, lo cual fue una contra para algún punto, porque cuando me dijeron en Junio que tenía que evaluar el proceso, renegué y despotriqué en contra de todo, porque digo, no se puede evaluar un proceso que no existe, para mí no hay una forma, no es posible evaluar esta mitad de año; no hay una posibilidad de evaluarlo conscientemente, digo, uno puede evaluar si fue mejor o peor, puede evaluar, puede tener ciertos indicadores pero qué indicador puedo tener yo si el 80% de mis estudiantes no tienen internet, entonces, o no tienen la posibilidad del acceso a muchas de las cosas, o no tienen acceso a las plataformas...

(Gustavo, 2020)

En este relato aparece la evaluación en tensión con la acreditación, requisitos institucionales y del sistema que, sabemos a esta altura de las circunstancias, son exigidas. Una de las entrevistadas, expresa al respecto:

después en términos institucionales, se definió que todos los alumnos iban a estar en condición de regulares y los que accedían a la promoción tenían que hacer una propuesta distinta.

(Florencia, 2020)

Evaluar para definir la acreditación y la promoción supone una complejidad en la que ingresan otras variables distintas a las que se tienen en cuenta en el durante de la propuesta de enseñanza, acompañando los recorridos formativos de lxs estudiantes. Al inicio de la

pandemia y de las medidas del ASPO, Inés Dussel (2020) nos compartía lo siguiente: “Sin duda, la evaluación tiene que despegarse de la calificación y la promoción y tiempo de cuidado propio y cuidado comunitario, también de la cultura, y también de pensar y construir un mañana entre todos” (p. 344).

¿Qué sucede en las instancias finales de promoción y acreditación? ¿Cómo han definido criterios las instituciones y lxs docentes? Son algunos interrogantes que se pueden plantear a la luz de lo transitado y definido durante los meses de ASPO y DISPO.

Estas preguntas que oscilan entre reconocer la lógica de proceso que pudieron construir lxs estudiantes en ese contexto y las formas en que se comenzaban a pensar las instancias de promoción y acreditación, se volvieron ejes problemáticos necesarios para detenerse. Esa ha sido una preocupación que puede rastrearse en la palabra de lxs entrevistadxs: correrse de las posiciones expulsivas que históricamente han atravesado a la evaluación y pensar en cómo acompañar trayectorias y procesos formativos. Un punto de inflexión que seguramente habilitan nuevas líneas de reflexión sobre el acto de evaluar.

Yo en mi trayectoria he trabajado entre pares siempre. El lugar de lo colectivo en la práctica docente

respecto de las prácticas de trabajo con otrxs colegas (docentes, directivos, coordinadores) reconocemos una *tensión* entre ciertos hábitos incorporados durante la formación inicial y las dinámicas propias de la estructura del puesto de trabajo docente. Tensión que se expresa de forma particular en las nuevas condiciones que plantea la virtualidad.

El registro de lo que significa el trabajo colectivo se configura en el trayecto de formación inicial. Priman en él tanto desde el plano discursivo como en las prácticas de formación, lo colectivo, lo grupal. Ello se manifiesta en el funcionamiento de las cátedras como modelo organizativo y en las propuestas de enseñanza que apelan a la producción entre pares.

En los procesos de socialización profesional, las condiciones del trabajo docente y las dinámicas de las instituciones educativas ma-

terializan esas prácticas desde otras lógicas. Así, el aislamiento y la individualidad parecieran formar parte de las características constitutivas de un modo de funcionamiento históricamente instalado al interior de los establecimientos escolares.

Sin embargo, en la presencialidad se implementan distintas instancias, circunstancias, opciones que suelen habilitar, no sin dificultades, el encuentro entre colegas y autoridades en salas de profesorxs, pasillos, reuniones de personal, propuestas de formación situadas, talleres integradores, proyectos institucionales. Actividades que parecieran propicias para vehiculizar conversaciones, puestas en común, debates teóricos y metodológicos, construcción de consensos y disensos. Ahora bien, ¿qué sucede con esta dimensión colectiva de la tarea docente en el contexto de la pandemia? De ello dan cuenta los decires de lxs entrevistadxs, quienes expresan como una de las ausencias/anhelos más significativos en la actual coyuntura, el encuentro e intercambio con sus colegas. Expresiones, que tal como lo muestran distintas investigaciones, dan cuenta que el trabajo entre pares, generalmente, es valorado por lxs docentes como respuesta alternativa frente a contextos cada vez más imprevisibles y a la intensificación de demandas y expectativas (Hargreaves, A., 1996).

En efecto, desde las voces de lxs entrevistadxs, pareciera ratificarse esta ausencia, en expresiones tales como:

...me hubiese gustado mucho poder trabajar en equipos, la verdad es que me hubiera ayudado mucho y me hubiese acompañado a mí en este tránsito y en este ingreso a la institución. Estamos muy acostumbrados al trabajo entre pares, yo en mi trayectoria he trabajado entre pares. Entonces, bueno... Uno encuentra el apoyo en el otro, puede dialogar sobre teorías, proponer nuevos textos, dar otra mirada, es mucho más rico.

(Agustina, 2020)

Otrxs entrevistadxs dan cuenta de las dificultades que se le presentaron cuando no tuvieron oportunidades de trabajar con otrxs:

...yo extraño conversar con mis colegas del campo de la formación general, conversar, discutir, proponer cosas juntas, eso lo extraño muchísimo; pensar, poder revisar una propuesta de enseñanza con una colega, con un colega, discutir en relación a situaciones de pibes o de pibas puntuales, eso es una cosa que se extraña un montón, y es tal la magnitud de la tarea en este tiempo, de los pedidos y demás, que no, no encontramos forma de organización colectiva entre las docentes, de encontrarnos a discutir por ejemplo, no tenemos más resto para eso y eso se extraña, eso se extraña mucho.

(Lucía, 2020)

Otras voces reconocen tener incorporado el valor del trabajo colaborativo en la presencialidad como instancia que favorece los procesos relativos a la construcción, análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza.

El trabajo colaborativo con otros lo identifico con mucha potencialidad. La posición que yo tomo al momento también de encarar alguna propuesta, el dialogar, el conversar con otro... que puede ser otro equipo de cátedra, puede ser otros colegas, compañeros de la carrera.

(Florencia, 2020)

Y agrega:

...ir construyendo redes con otros a mí me resulta central, en este contexto principalmente, pero también si estuviéramos en las clases presenciales o en el contexto de la normalidad; consultar y construir con otro siempre fue lo nodal o lo fundamental en la tarea,...conversar con otro, me parece clave. A ver, desde mi posición y desde mi perspectiva,...lo colectivo y la conversación con otros sirve para, justamente, conversar cómo hacer, más allá de las propias decisiones que puedas tomar como docente.

(Florencia, 2020)

A pesar que las circunstancias obstaculizan aún más el encuentro cara a cara, pareciera evidente que perdura la convicción acerca de la potencialidad, en términos pedagógico-didácticos, de la colaboración entre pares y de la implementación de propuestas inter-cátedras. Sin embargo, las posibilidades del contexto de pandemia limitan el alcance de lo que es posible concretar y produce, en consecuencia, una ilusión que responde más a un imaginario que parece intensificarse con mayor fuerza como anhelo frente a la ausencia, la soledad, el aislamiento. Ello queda claramente graficado en el siguiente testimonio:

...aprender de todo eso, requirió un tiempo y creo que todavía hay muchas cosas que no sé, que me las voy a encontrar una vez que volvamos a las aulas. Más que nada este trabajo entre pares, que yo por ahí pensaba: bueno, hagamos un proyecto entre equipos, entre asignaturas, juntemos trabajo de campo con la Práctica Docente,..., la respuesta fue no, no se puede trabajar, no podemos cargar más a las escuelas con proyectos y con cosas en esta situación.

(Agustina, 2020)

Cabría preguntarse si la intensificación del deseo y la necesidad de trabajar con otrxs no estaría augurando la posibilidad de resignificar y revalorizar las prácticas de trabajo colectivo al interior de las instituciones escolares, instituciones de existencia.

Supongo que están del otro lado. El encuentro con los estudiantes: de vivenciar la presencia a constatar la conectividad

Esta categoría se encuentra íntimamente relacionada con la anterior, pero en este caso focaliza en el vínculo con estudiantes, en la relación educativa como cuestión fundante de la educación en general y de las prácticas de la enseñanza en particular: en ella anida y se entreteje la posibilidad de sentido educativo, pues como oficio

de lo humano (Cifali, M., 2005), es ante todo y por encima de todo, relación con otrxs. En efecto:

El docente es quien, con su presencia en la clase, su querer estar allí, física, mental, y emocionalmente, hace posible la presencia de sus estudiantes, sostiene y autoriza, los invita a traer su presencia al aula con todo lo que es vital para ellos. Traer a presencia como acto de creación -praxis-poiesis-, supone nombrar, tomar y dar la palabra, ponerse en juego en primera persona ante otros y en relación a otros, donde la propia voz y la corporalidad tienen un papel fundamental, como modo de presentar la propia experiencia del mundo y de relación con el saber. También supone abrir y cultivar la escucha y la mirada, decir y dejarse decir, hacer un hueco, un silencio para que el otro cobre presencia en el espacio intersubjetivo de la clase, y en nuestro espacio interior. (Gabbarini, P., 2017, p. 124-125)

El psicoanalista y profesor italiano Massimo Recalcati (2016), a partir de su biografía escolar y de las imágenes de sus maestros inolvidables, reflexiona que *una hora de clase* puede cambiar el mundo y las vidas de quienes participan en ella cuando se propicia un encuentro genuino. Destaca la labor insustituible de lxs maestrxs para abrir el mundo y acompañar al sujeto a la cultura como lugar de *humanización de la vida*.

La escuela como umbral (Masschelein, J. y Simons, M., 2014), demarca el espacio-tiempo diferenciado del mundo exterior y configura con sus rituales ese lugar colectivo y público, pero a la vez íntimo y protegido, donde lxs jóvenes van creando el sentido de ser con otrxs, el sentido de comunidad. En ese espacio-tiempo protegido para ser y estar con otrxs, se abre el movimiento de relación con el saber y el deseo de aprender. En este *umbral*, la presencialidad es la condición estructurante de las prácticas escolares; todo o casi todo lo que la escuela produce es al estar ahí, al poner el cuerpo, al hacerse presente. Es también posibilidad de encuentro.

Para ello, la escuela ha desarrollado un conjunto de rutinas, una ritualización de los tiempos, la marcación de una regularidad cotidiana; dispositivos de control y una jerga específica: tomar asistencia, llegar a horario, jugar con las faltas, hacerse la chupina o la rabona. Pero también genera preocupación si un estudiante falta durante un lapso prolongado en tanto puede ser indicio de alguna problemática de mayor significatividad: el abandono, la deserción,

entre otras. Son múltiples las causas por las que algunxs estudiantes no acuden a las aulas.

¿Cómo afecta la relación y el encuentro con lxs estudiantes esta carencia de presencialidad en ese umbral escolar en el marco de la emergencia sanitaria? ¿Qué formas asume la *presencia* de lxs otrxs hoy? ¿Cuáles son los modos en el encuentro con otrxs? ¿Qué nuevas prácticas se instituyen? O mejor aún: ¿Qué nuevas preguntas se abren frente a la naturalización incorporada en nuestros habitus tras años de escolarización?

Ese encuentro de docentes y alumnxs con el saber y la cultura -en el contexto de la pandemia donde las coordenadas espacio-temporales que estructuran nuestra experiencia humana y relacional hoy se ve profundamente alteradas, producto de lo que Inés Dussel (2020) denomina *domesticación de la escuela*- se ha trastocado.

Veamos cómo lo perciben nustrxs entrevistadxs y qué alternativas han ido explorando en el momento en que hemos conversado con ellxs, cuando estaban fuertemente interpeladxs por reconstruir una propuesta de enseñanza presencial no pensada para la virtualidad:

...Es como un partamos de cero. Digo, las preguntas vuelven a ser fundamentales. Se ha movido un piso que quizás estaba muy en el sentido común ¿no? “en formación docente, vos entras a un aula y te encontrás con los chicos” y de repente ahora no.

(Florencia, 2020)

...en esta virtualidad, es lo que vivimos todos: que apagan las cámaras, apagan los micrófonos, entonces uno se encuentra hablando solo, quizás. O de veintiuno que se tenían que conectar, se conectan seis. Entonces, la verdad que fue bastante difícil poder hacer el vínculo o la confianza de que se animen a más

(Agustina, 2020)

...si no tengo un registro de lo que han hecho o de lo que vienen haciendo, la verdad que es simplemente supongo que es

tán del otro lado o no y al momento de finalizar el año -que no sabemos cómo va a ser- me encontraré con ellos, entonces sinceramente para mí ha sido muy complejo porque en presencialidad yo sí llevo un registro mucho más sistemático, tengo mucha participación con ellos. Pero ahora yo no me siento capacitada ni muy formada para los espacios virtuales, vamos inventando cosas y armando videos, y haciendo encuentros, para mí los encuentros es lo más valioso, pero también es verdad que no todos se pueden conectar.

(Micaela, 2020)

Cabe destacar la reflexión que realizan algunxs de lxs entrevista-dxs, al comparar su relación con lxs estudiantes en presencialidad y ahora en virtualidad. En esa línea enfatizan la necesidad de recuperar algunas pistas de la trayectoria e historia de vida de sus alum-nxs para construir el vínculo y acompañar sus procesos formativos, y los diversos recursos que han ido “ensayando” en propuestas asincrónicas y sincrónicas:

Mi sensación es que, más allá de la cercanía y de la propuesta que uno puede intentar poner en un foro, con canciones o con literatura o audios y todo lo que uno intente hacer, que hace que estos tiempos sean más habitables, más transitables, más cercanos, el vínculo... yo tengo esa sensación: no pude establecer un vínculo con mis estudiantes. Y ese vínculo, bueno, con gestos...Y después, pasado el tiempo, por distintas decisiones, también en todos los espacios, casi en paralelo empezamos a hacer videollamadas. Y eso, no saldó nunca el vínculo. O sea, no se pudo construir como en el cara a cara. No hay manera... Después, el resto es eso: cierta extrañeza. ¿Quién es ese otro que está ahí?

(Marina, 2020)

En este sentido, una de las profesoras con larga trayectoria visibiliza una paradoja cuando se pregunta por estos modos de estar

presentes en la virtualidad y de ciertas maneras naturalizadas de estar ausentes en la presencialidad:

...el tema de los encuentros virtuales te posibilita ver dos caras. Ves la de alguno que abrió la cámara, pero del resto no sé si están, no están. Entonces, no sé si no quieren abrir la cámara o si es que está pasando otra cosa. Gente que está en esos encuentros virtuales pero no está participando en los foros o no está descargando las clases. Entonces, ¿cómo manejo eso que está ahí? No digo que no pase en la presencialidad. Porque los paracaidistas están en la presencialidad. Hay gente que desaparece y aparece...también esa situación uno la encuentra en la presencialidad, pero va teniendo un registro. Podes ir y preguntar: “che, que te pasa”. En esto a mí me resulta todo como medio raro. ¿Cómo se resuelve esto?; ¿de qué manera será la mejor manera de resolver esto? Esas son mis preguntas. ¿Cómo ir trabajando la relación de los estudiantes? Lo mismo que cuando yo le digo, en estos encuentros virtuales, hay un grupo, un tercer año que en general, nadie habla. Yo digo, algo para decir: y nadie abre el micrófono. Entonces...qué haces para ablandar un poco...

(Carina, 2020)

Es posible percibir progresivamente en sus voces que al momento de poner palabras a sus vivencias, van abriendo inferencias acerca del sentido de la presencia en el aula como experiencia de encuentro y co-construcción de vínculos con otrxs. Al tiempo que van identificando dificultades y desconciertos que les plantea la virtualidad, las nuevas maneras que asumen las tensiones entre lo público y lo privado en las clases y el delgado límite que deben atender como docentes entre cuidar la relación y no quedar atrapadxs en solo constatar la conectividad. Así lo expresa el entrevistado:

no es normal que sean las clases así porque tuvimos que pasar de propuestas que son para la presencialidad, a propuestas educativas en entornos virtuales, lo cual hay que redireccio-

nar un montón de cuestiones, entonces me parece que hay un desfasaje ahí, eso es una de las cosas que más me incomoda.

(Juan Pablo, 2020)

Asimismo, van avanzando en diferenciar los recaudos acerca de la relación y el vínculo pedagógico en propuestas asincrónicas y sincrónicas, a la vez que reflexionan sobre distintas dimensiones o variables en juego, como la edad y ciclo escolar de lxs estudiantes, sus intereses, sus posibilidades socioeconómicas y condiciones de conectividad, entre otras:

...Doy clases asincrónicas, lo que más me incomoda de lo asincrónico es que yo no estoy ahí al momento de estar con los chicos por si ellos tienen alguna duda, yo poder verlo y poder contestarles y que ellos puedan continuar...me incomoda, no sé cómo lo están tomando, no sé si están prestando atención, no sé si les está significando algo, como que no puedo identificar esos códigos que sí los identifico en el aula...en lo sincrónico que quizás puede como cortar un poquito más la brecha de esto que les digo de lo físico, ...tiene que ver también con que están en otra edad, o sea, por ejemplo: en ciclo preparatorio que son los más chiquititos, ellos sí prenden sus cámaras y todos hablan, todos contestan y todos te muestran; pero en los años más altos (pregrado) me pasa que hay cursos que tienen sus cámaras apagadas, todos sus micrófonos apagados, yo no paro de hablar, a mí eso me incomoda también.

(Juan Pablo, 2020)

El entrevistado continúa reflexionando acerca de su malestar e incomodidad entre focalizar en el desarrollo del contenido y atender a cuestiones, para él fundantes, de la relación y bienestar de sus estudiantes:

Necesito ver las caras, ver los gestos, ver qué hay de devolución de eso, porque es una evaluación para conmigo también, de cómo yo voy siguiendo, pero no me gusta. Si tuviera que

elegir entre dar clases en la presencialidad y este lugar...tiene que ver con eso también, qué me incomoda: es la mediación del docente en este contexto, y cuáles son las distintas intervenciones que uno puede hacer a los fines de enseñanza, teniendo en cuenta que quizás a veces hay que priorizar otras cosas, más allá del contenido, y a veces ese espacio que tenemos con los chicos mediado por estos dispositivos que solamente es para escuchar cómo están, cómo andan, “uh bueno pero no dimos esto, pero cómo hacemos, pero cómo llegamos”, y todas esas cosas complejas...que convergen ahí que son contradictorias.

(Juan Pablo, 2020)

Otra de las entrevistadas explicita su vivencia acerca de la tensión ética y epistemológica en la enseñanza virtual para pensarse como pedagoga en la formación del profesorado. Particularmente sus reflexiones nos advierten sobre la necesidad de volver a focalizar en dimensiones claves de la educación y la Pedagogía como propuesta de intervención en el acompañamiento a otrxs para descubrir sus modos de relación con el saber.

...el gran tema es el contacto con el otro. Yo cuando hablo de Pedagogía, digo, su objeto, más allá de la educación, tiene que ver con repensar la humanización. Cómo nos convertimos en mejores humanos. Como discutimos qué es ser humano para educar. Nos discutimos a nosotros y discutimos con otros ese tema. Para mí, esa idea, es una idea muy fuerte para pensar la Pedagogía. Y vía Whatsapp y vía virtual, es mucho más complejo no sólo porque hay muchas dificultades de acceso. Porque, además, uno en términos profesionales es con el otro, es con el estudiante. Nuestra tarea es con el otro. No es especulativa. Creo que ahí hay una vuelta a la Pedagogía, claramente. De pensarnos, en el lugar de la intervención. Por otro lado, yo no puedo sin ellos. por lo cual es una angustia dependiente ¿Qué sentido tiene mi tarea si no está el otro?

(Ana, 2020)

En este apartado, recorrimos las voces de lxs entrevistadxs reconociendo su preocupación en torno a los vínculos con lxs estudiantes. A lo largo de los diferentes fragmentos recuperan algunos hilos que buscan destacar la complejidad que supuso sostener la tarea de enseñar en términos de lo posible; ponen de relieve las dificultades que se les presentaron para dar sus clases y enuncian una serie de estrategias que desplegaron para garantizar el vínculo pedagógico. Es posible advertir, por una parte, la resignificación de una preocupación genuina respecto al trabajo en torno al conocimiento, como especificidad de la tarea docente. Por otra parte, la necesidad de esas otras presencias a la hora de desarrollar sus propuestas de enseñanza.

Con la vuelta a la presencialidad, deseada y esperada, quizás, estas escenas se vuelvan cruciales como disparadoras para repensar aquellos vínculos que se vieron alterados en el contexto de emergencia sanitaria, sin desconocer esas múltiples maneras en las que fue posible sostener la clase en la virtualidad.

Yo necesito el cuerpo a cuerpo. Redefiniciones en torno al lugar de la corporalidad en el enseñar y el aprender

El cuerpo es, dice Moraña (2021), por naturaleza problemático, tal vez por ello para abordarlo se torna necesario interceptar una pluralidad de discursos, perspectivas teóricas y posicionamientos ideológicos. Conscientes, no obstante, que resulta:

imposible no contar con él, no contarlo; nos trasciende y lo trascendemos; algo de él siempre se escapa; todo en él es temporal y cambiante; superfluo y efímero; es de algún modo intraducible e incommunicable: un vacío. Esta narrativa, como otras, es un intento, parafraseando a la autora, de saltar ese vacío, de tender un puente precario de palabras e imágenes. (p. 14)

Cualquier encuadre teórico al respecto puede resultar limitado, pero si tomamos como punto de partida el agotamiento físico ante el exceso de tareas, una primera aproximación nos exige reconocer que de un tiempo a esta parte, diversxs autorxs vienen señalando la exaltación del rendimiento como indicador de éxito, desplazando la

creatividad a un lugar marginal. Una de las voces resonantes del momento (Han, B. C., 2017), viene denunciando que dicho movimiento lejos está de representar una ganancia a la humanidad sino todo lo contrario. El capitalismo avanzado ha logrado convencer a la especie humana que el acatamiento ciego a las leyes del mercado nos libera en la medida que nos viste de sujetos triunfadores, al mismo tiempo que enmascara una relación de esclavitud física y mental en pos de resultados con la consiguiente carga de angustia y soledad. La “Sociedad del cansancio” de Byung Chul Han (2017), es junto a toda su producción, tanto un acto de denuncia como una voz en el desierto. Pareciera existir una ingeniería “posmoderna” que reduce el poder de lo corporal como fuente de subjetividad a cierto tipo de experiencias predeterminadas. Por ejemplo, un optimismo alegre se observa en los enunciados de Lipovetsky (2016). ante el advenimiento de lo que él llama “un cuerpo sin sufrimiento”. Allí, sin inmutarse, plantea que gracias a los desarrollos de la ciencia y la técnica hoy es posible llegar al final de nuestras vidas sin haber sufrido jamás y de ahí la conquista de vivir livianamente, a la ligera, en todos los ámbitos de la vida. Lo ligero, lo acrílico, es decir lo insustancial, es/ será el gran motor del siglo XXI. En la misma dirección parece haberse acomodado Alessandro Baricco. En su libro *The Game* (2019), anuncia la única certeza aceptable de aquí en más: por primera vez, dado el impresionante avance de la informática y de la espectacular revolución digital, la humanidad puede construir un futuro prescindiendo del pasado. La felicidad individual y colectiva están atadas al renunciamiento de lo que hasta ahora han funcionado como nuestra matriz simbólica: nuestro cuerpo sensible y nuestra historia en común. Lo que se muestra como revelación no es otra cosa que un acto de ocultamiento.

Dicho “trazamiento” no resulta inesperado si consideramos, como lo hace David Le Bretón (2006), que desde Descartes a esta parte, la partición entre intelecto y cuerpo que propone la Modernidad orienta nuestras prácticas hacia el automatismo antes que a la solidaridad o la empatía. Si el ecosistema de la industrialización se fundamentó en una regulación política de los horarios de trabajo y el tiempo de descanso (Igarza, R., 2021), la racionalización del tiempo en pos de la producción prevaleció claramente por sobre cual-

quier mirada en torno al cuerpo como sustento imprescindible de la máquina. El cuerpo fue decididamente ubicado en el lugar de un engranaje más y, como tal, reemplazable. En este sentido, es el agotamiento y no la creatividad, quien determina su lugar en el sistema. El disciplinamiento de los cuerpos se acompañó de una postergación de los sentidos, la preponderancia de la razón, el consumo de la naturaleza y la negación de cualquier vínculo de continuidad con lo ancestral, artesanal o arquetípico. Lo simbólico fue desplazado hacia lo que un cuerpo puede rendir, producir.

El resultado, evidente para muchos, consiste en un largo proceso en el cual el triunfo del individualismo se erigió por sobre lo comunitario. El cuerpo se convirtió en posesión y frontera, recinto y límite (Le Breton, D., 2006), al tiempo que se rompía el “tejido de correspondencia” entre carne-espíritu-naturaleza. El cuerpo, para occidente, dejó de ser un cuerpo para pasar a ser pertenencia, objeto clasificable, identificable, medible y ubicable a la vez que distancia respecto a otros. Aquel cuerpo perdido es la raíz de cualquier explicación de una comunidad perdida (Le Breton, D., 2006). De ahí que, la atomización de los individuos y “...la erosión del otro en todos los ámbitos de la vida y que va unida a un excesivo narcisismo de la propia mismidad” (Han, B. C., 2012, p: 9), no representan nada más que el rostro de un largo proceso de egocentrismo fallido.

Volviendo la mirada a lo que nos sucede (¿sucedió?) durante la pandemia y el aislamiento, un ejercicio de interpretación e interpe-lación podría generar cierta conciencia del cuerpo como objeto de análisis, no siempre atendido pero por demás exigido, tanto en su condición de sostén como en su ilógica ubicuidad. En otras palabras, no podremos reconocer el poder de simbolización y creatividad de nuestros cuerpos si solamente lo miramos desde las urgencias que el tiempo de las prescripciones disciplinares nos imponen.

Desde otra perspectiva, la fenomenología identifica nuestro ser en el mundo emotivo perceptivo y móvil. A este modo de ser a través del cuerpo, el autor estadounidense Don Ihde (2004) le llama *cuerpo uno* pero, aclara que también somos nuestro cuerpo en tanto lo experimentamos en un sentido social y cultural. A este espacio de significación cultural del cuerpo le va a llamar *cuerpo dos*. La conexión entre el cuerpo uno y el cuerpo dos, dice el autor, es una tercera

dimensión: la dimensión de lo tecnológico. En relación con ello va a reconocer que en el pasado las instancias más familiares dentro de las que la humanidad experimenta y reexperimenta su existencia corporal, fueron llamadas *relaciones encarnadas*, esto es relaciones en las que la humanidad tiene una experiencia a través de un artefacto, una tecnología; relaciones humano/ tecnológicas que por cierto solían ser simples extensiones de nuestros sentidos del cuerpo y representaban un problema para la auto identificación.

Las cuestiones que surgen con la realidad virtual, dice el autor, parecieran ser las mismas que en épocas pasadas pero, en sentido estricto, son encuentros que remueven de modo mucho más amplio y profundo nuestra noción de ser; son procesos que involucran prácticamente todos nuestros deseos e imaginaciones.

Complementariamente, interesa recuperar a los efectos de nuestro análisis la diferenciación que, en vínculo con lo anteriormente señalado, realiza el autor entre una “vivencia total o multidimensional” y una “objetivación visual de una experiencia presuntamente corporal” (p:26). A la primera la va a denominar perspectiva encarnada o cuerpo de la vida real, es decir, cuerpo actual presentado físicamente; aquí ahora. Por oposición, a la segunda la denomina “cuerpo desencarnado” o “cuasi cuerpo virtual en una proyección no tecnológica”. En clave con ello, afirma que lo que proporciona la norma de mi ser en el cuerpo es la acción del cuerpo actual aquí ahora a diferencia de los cuerpos inactivos o marginales que pueblan los espacios de la vida virtual los cuales posibilitan perspectivas cuasi desencarnada. De modo que estaríamos frente a un indicio de que la intencionalidad de la acción corporal va más allá de los propios límites del cuerpo. Dicho de otra manera, el sentido del cuerpo actual trasciende los límites físicos, entonces, afirma el autor, el objetivo final del cuerpo virtual es convertirse en el simulacro perfecto de la acción multisensorial del físico.

Interesa también aludir en este apartado a las relaciones entre corporalidad, espacio, identidad y otredad desde los desarrollos de Moraña (2021) quien, en primer término, para relacionar materialidad-cuerpo- espacio (en consonancia con Idhe) identifica tres dimensiones: el lugar que el cuerpo ocupa en la sociedad; el cuerpo mismo en cuanto “superficie territorio”, en el que se inscriben indi-

cios de identidad y el cuerpo como delimitación del espacio interior, o sea, como corporeización de nuestra subjetivación. En clave con ello, afirma que el espacio es la coordenada de inscripción del cuerpo, su arraigo material y punto de origen de *percepciones, cogniciones, actos y enunciados*. Es decir, es desde cierto espacio material y simbólico concreto y singular que los sujetos construyen aquello que Moraña caracteriza como “su composición de lugar”, esto es su propia interpretación del espacio social, cultural y contingente que ocupa, tanto como aquellas circunstancias que lo rodean. Y agrega: “es desde un lugar preciso (geocultural, de clase, raza y género) que se emiten e interpretan enunciados y que el cuerpo se proyecta en lo social. En definitiva la relación espacio cuerpo es: “una disposición biopolítica de primer orden que condiciona la supervivencia y la calidad de la existencia colectiva, la accesibilidad a los servicios primarios, la esperanza de vida y la construcción de subjetividades” (p. 57).

Resulta potente recuperar también los vínculos entre cuerpo, lugar y saber, ya que se trata de una relación *no fortuita ni irrelevante*. En efecto, la producción de conocimientos se relaciona con la localización en tanto nadie habla desde ningún lugar. Nuestro discurso da cuenta de los lugares que habitamos así como de los posicionamientos que asumimos y de nuestros procesos de reconstrucción de la memoria. Amén de ello, todo saber forma parte de un cuerpo de conceptos, valores, conocimientos, métodos, lenguajes e imágenes.

Precisamente, una dimensión problemática que surge a partir de nuestras indagaciones es la referida al lugar del cuerpo como inquietud pedagógica. Resulta curioso que en los testimonios trasciende cierta objetivación del mismo como albergue del cansancio o de la sobre exigencia laboral, como si esa fuera la única posibilidad de materialización en detrimento de su capacidad simbólica. Si consideramos que lo corporal ha sido abordado desde diferentes puntos de vista y, por lo tanto, cabría la posibilidad de un análisis que eche luz sobre el cuerpo en la escuela, no es menos cierto que la novedad impuesta por el aislamiento obligatorio y las clases virtuales, hacen necesaria una nueva mirada sobre el lugar del cuerpo en la clase y su papel educativo.

El cuerpo en la enseñanza pareciera ser percibido como materia antes que como fundamento de lo que sucede en el aula. Tomamos

constancia de él al experimentar el cansancio o la angustia de no poder cumplir con todo, pero rara vez volvemos la mirada en torno a lo que nuestro cuerpo enseña y aprende con nosotros. Se hace evidente en tanto síntoma, pero soslayamos largamente el poder de simbolización que el cuerpo acarrea, ya que como observa Le Bretón (2008) “lo que el hombre pone en juego en el terreno de lo físico se origina en un conjunto de sistemas simbólicos” (p. 7). De dónde surgen y cómo se sostienen estas simbolizaciones excede largamente las finalidades de este análisis, pero sí al menos podemos intentar visualizar algunos elementos.

Reconocemos que las prácticas de enseñanza se nutren fundamentalmente de rituales, “... ese orden siempre idéntico y siempre, insensiblemente diferente” (Le Breton, D., 2006, p: 92). La vida cotidiana de la escuela constituye ese “espacio transicional” donde lo habitual, lo esperable funciona a la manera de regularidad creadora, donde el cuerpo “...no deja de producir y registrar sentido a través de una especie de automatismo” (Le Breton, D., 2006. p:95).

Son las “estructuras de participación” en términos de Rockwell (1995), arraigadas en la cultura escolar y con gran poder formativo cuyas lógicas internas configuran “un uso ordenado del cuerpo” en el marco de lo esperable. En esa misma clave de lectura, lo constante en la vida cotidiana de la escuela es la experiencia colectiva. Si bien es innegable el valor de los rituales individuales, es en el encuentro con otros donde el cuerpo obtiene la transparencia de lo invisible. El cuerpo con otros organiza sus sensaciones, sus percepciones, capitaliza aprendizajes y legitima enseñanzas. Se vuelve colectivo en la comunidad, compartiendo esa “arquitectura de gestos” (Le Breton, D.,2006), donde la solidaridad y la empatía se fortalecen. El cuerpo deja de ser frontera en la experiencia con otros, se “des-atomiza” en la sustancia del aula.

Cierto extravío manifestado por nuestros docentes en relación a las nuevas demandas disposicionales, a las nuevas relaciones del cuerpo con estos nuevos tiempos y esos nuevos espacios, es consecuencia de la puesta en tensión de aquellos rituales conocidos, cuya ruptura o alteración “des-sujetan” al individuo de la comunidad. La interrupción de lo cotidiano, hace que “...esa pasarela entre el mundo controlado y tranquilo de cada uno y las incertidumbres y el apa-

rente desorden de la vida social” (Le Breton, D., 2006. p. 92), pierda su calidad de evidente, obligando a sus “transeúntes” a permanecer alertas, aumentar la vigilancia mientras el cuerpo lo abandona:

...y bueno, esta situación fue como el quiebre y el “entonces qué? Entonces esto. Me parece que eso es lo que más nos cuesta o por lo menos a mí lo que más ruido me hace, uno defiende la Escuela, la Institución pero bueno, ahora no podemos estar ahí adentro y eso hace ruido.

(Marina, 2020)

Presencialmente nos sostenemos juntxs, los cuerpos se acompañan, con el añadido de la palabra. En el “presente físico” nos inventamos un “semblante” (apariencia) para ir por el mundo: una manera de anudar cuerpos, palabra e imagen que se compone y descompone en las ceremoniales del encuentro: saludo, contacto, despedida (diferentes según culturas, costumbres, estilos). En el hoy parecieran quedar reducidos a una sola versión: la digital, donde no contamos con los otros recursos expresivos, esto es: gestos faciales y corporales, ni siquiera el silencio puede usarse a nuestro antojo. Perdemos la opción de los cambios de ritmos que permiten los desplazamientos y aligeran la mente y el cuerpo.

...bueno es como una sensación a veces casi física, esa adrenalina de cuando uno sale del aula después de dar una clase, que es una cosa así en el cuerpo que a mí me encanta pero, una euforia casi, y que tiene que ver con eso, con los modos en los que se transformó todo lo que uno tenía pensado, a veces bien y a veces..., esa sensación ya no la tengo.

(Lucía, 2020)

Desde el convencimiento de que “no hay cuerpo sin otros”, es decir que cada cuerpo es en sí mismo parte de una red de interacciones, imposiciones y resistencias, regulaciones y transgresiones, nos preguntamos: ¿En la actual coyuntura, se trata de relaciones con otrxs sin cuerpos visibles, de ausencia corporal en contacto con otra

corporeidad que también de algún modo se invisibiliza? Si el otro se construye en la relación nosotros otros-ellos: ¿Qué pasa en las relaciones virtuales? ¿Cómo leer los gestos, los rostros, las posturas corporales, más aún cuando se apaga o no se prende la cámara? ¿Cómo interpretar el silencio, los silencios, si estos forman parte de la modalidad, aún más con micrófonos y voces muteadas?

El espacio de la virtualidad, dice Moraña (2021), abre a las comunicaciones masivas que se establecen a través del cuerpo, pero se trata de un “cuerpo mediado”, es decir, que funciona a partir de la “interposición de “elementos tecnológicos” “modificantes del espacio y del tiempo”, de las nociones de voz y de presencia; de la amistad y la realidad; de la identidad y de la otredad ya que los procesos de verificación del hablante son difíciles de establecer.

Una expresión constante entre docentes y estudiantes, como ya señalamos, es la referida al agotamiento del cuerpo, no obstante, nos resulta difícil encontrar testimonios que lo problematicen como fuente de simbolizaciones. El largo proceso de aprendizaje en el cual nos inscribimos tiene su sustento exclusivamente en el uso y fortalecimiento de la razón. Hijos de la Modernidad, alumnos y docentes hemos depositado en el rendimiento intelectual el destino de aquello que es sostenido por un cuerpo sensible que tiene que decir presente en todo tiempo y lugar.

La existencia y creación de rituales cotidianos ha funcionado a la manera de un escudo protector contra los avatares imprevistos del contexto y la ausencia de estos nos vuelve vulnerables. Por ejemplo, una expresión muy vanagloriada por el capitalismo intelectual es la del “multitasking”, es decir la capacidad de prestar atención a múltiples tareas al mismo tiempo, solicitada y facilitada por las nuevas plataformas virtuales con capacidad de multiplicar el tiempo y el espacio. Pues bien, como sugiere Han (2017) no parece ser otra cosa que una “involución” a aquellos estadios salvajes donde el estado de alerta permanente ante las amenazas de la naturaleza nos valía la supervivencia. El cuerpo cobra dimensión de realidad y puede ser constatado a partir de su puesta en tensión. No pensamos en él mientras todo transita por los canales esperables. Sólo ante el dolor físico (huella plausible de la hegemónica mirada biomédica), o ante la posibilidad de su desaparición volvemos la mirada hacia nuestro

cuerpo. Breton sostiene que para Canguilhem “la salud es el silencio del cuerpo” (2006, p.122) en este sentido, un cuerpo agotado es evidencia de todo lo contrario.

Como observan algunxs docentes entrevistadxs, tanto en presencialidad, como en virtualidad, el cuerpo se angustia, se cansa, sentimos que no llegamos con todo, que se multiplican las coordenadas de tiempo y espacio, pero parece haber, en el encuentro cara a cara, una suerte de inscripción, de materialización y de capitalización de las emociones que funciona tanto como objetivación de lo físico y como sustrato del encuentro que no termina de ser explicado:

No sé si tiene que ver con mis modos, pero también tiene que ver con mi forma de ser y la ansiedad, a mí por ejemplo esto que estamos haciendo, ahora me incomoda un poco porque y ustedes tampoco me ven a mí, sin embargo, hay una voz ahí, entonces yo necesito el cuerpo a cuerpo.

(Juan Pablo, 2020)

Si como sostiene Moraña (2021) la virtualidad es productora de “nuevas mitologías” y dimensiones impensadas que suponen y una fragmentación acelerada de los cuerpos, una mirada posible nos induce a pensar o inferir que el contexto de distanciamiento obligatorio con las consecuentes clases virtuales, tendieron a potenciar y agilizar el proceso de atomización de los individuos en contra de cualquier sentido de lo comunitario o realización de lo colectivo. La teoría disponible configura una interpretación en torno a cierta inmunidad de los sujetos a los embates de la Modernidad y su carga individualizadora que, sostenida en los rituales facilitó la supervivencia y la realización personal. Las nuevas tecnologías de la información hicieron olvidar la idea del panóptico clásico y su reemplazo por la auto vigilancia (Bauman, Z. y Lyon, D., 2018) es la forma actualizada de control social. Cabría pensar o indagar, si el cuerpo ha sido durante todos estos años objetivado en sus manifestaciones y reconocido como matriz simbólica más allá del cumplimiento de la tarea, o si el sentimiento de cansancio o extravío o desconcierto

ante los entornos virtuales constituye una novedad o representa una exacerbación de los síntomas de la Modernidad sobre los cuerpos.

Traer una porción del mundo para discutirla y problematizarla. Del orden de lo irrenunciable. Posiciones ético políticas acerca de la docencia

En este apartado, nos interesa rastrear las posiciones ético-políticas de lxs docentes a partir de los significados que le atribuyen a sus prácticas, en tanto ofrecen el marco de actuación de su trabajo, en la emergencia sanitaria. Desde las voces de lxs entrevistadxs, asumir la tarea docente en este contexto reedita preocupaciones en torno a la tarea de enseñar vinculadas con componentes fundantes del hacer, del sentir y del pensar las prácticas docentes. Los interrogantes acerca de quiénes somos, fuimos y seguiremos siendo y qué prácticas reproducimos, recreamos e inventamos, involucran cuestionamientos en los cuales la presencia de las tramas intersubjetivas e interinstitucionales trazan múltiples configuraciones y recorridos. Interrogantes que remiten inevitablemente a la naturaleza existencial de la vida y que le otorgan sentidos. Somos y vamos siendo sujetos e instituciones de existencia, interconectados en tiempos y espacios que –como pliegues– se yuxtaponen en el acontecer cotidiano y producen subjetividades.

En consonancia con Korinfeld (2013), la subjetividad es cultura singularizada, y está atravesada por los modos históricos de representación; articula aspectos individuales entramados en las historias colectivas. De allí que lo subjetivo es la singularidad atravesada por las situaciones y por la época, por los acontecimientos sociales, políticos y culturales que configuran a los sujetos y son configurados por ellos. Cabe preguntarse, entonces, sobre el tipo de subjetividad que producen en su accionar cotidiano e interrogarse por los sentidos, las significaciones y los valores de una determinada cultura.

Asimismo, reconocemos en línea con Lepecki (2004) que la subjetividad no debe confundirse con una identidad fija, sino que debe entenderse como un concepto dinámico que hace referencia a modalidades de acción (política, de deseo, coreográfica) y que revela un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de

existencia; debe entenderse como un poder realizativo (performativo)³, como la posibilidad de que la vida sea constantemente inventada y reinventada.

En el marco de estas ideas, entendemos que las voces de lxs entrevistadxs están impregnadas de las huellas de lo social, las posiciones y las relaciones, las trayectorias y las representaciones. En sus narrativas, se evidencian múltiples lecturas de prácticas y saberes docentes a partir de la relación que establecen con lo que acontece. Asimismo, identificamos una predisposición a repensarse, consecuente con ello, a revisar y reflexionar acerca de la tarea y la formación docente. Con la intención de cartografiar y reconocer sus recorridos recuperamos algunas voces:

Todo. Me interpeló en todo. Yo creo que es un parte aguas. Parte aguas, en el sentido de que es repensar todo. Y también, pensar hacia adelante, pensar de otra manera ese hacia adelante. Por eso, yo digo que uno puede ir diseñando el hacia adelante con modos combinados de trabajo, otras formas de abordaje de los contenidos y sí creo que te lleva a revisar todo. Y, para mí, es significativo esto que estamos haciendo.

(Carina, 2020)

...vamos a tener que ver qué hacemos con esto, con la virtualidad, con el aislamiento, y lo paradójico que resulta que quedarnos en la casa y estar aislados significa cuidarnos, cuando siempre la enseñanza implica ahí, el otro, la presencia, el encuentro, el estar, el compartir, la experiencia. Entonces, bueno, en todo caso, cómo pensamos la experiencia.

(Micaela, 2020)

...se me ha trastocado el ejercicio de la docencia en este tiempo...no estoy sintiendo que eso que yo pongo sobre la mesa, o

³ Acerca de performatividad ver en este texto Capítulo: *Te declaro profesorx: performatividad y subjetivación.*

que traigo del mundo para discutir sea de algún modo percibido colectivamente, me siento como muy sola en ese ejercicio.

(Lucía, 2020)

Podemos reconocer en estas expresiones, rastros de vivencias que marcan un antes y un después en las subjetividades docentes. Percibimos como recurrencia la predisposición y disposición de lxs entrevistadxs a la reflexión sobre sus prácticas situadas en las instituciones de formación docente. Aparecen como irrenunciables las preguntas sobre sí mismxs, sobre los vínculos con lxs estudiantes en formación docente y con los saberes de la transmisión. A modo de hipótesis, podríamos relacionar estas recurrencias con la matriz formativa en las tres cohortes de docentes entrevistadxs, que coinciden con la predisposición a la reflexividad en las prácticas, lo cual involucra la construcción de posicionamientos ético-políticos en los modos de pensar y sostener sus intervenciones pedagógico didácticas.

A los fines de ahondar en esta hipótesis, agrupamos, en torno a ciertos nudos de problematización, que se plantean lxs docentes y que dan cuenta de un mirarse a sí mismxs, en vínculo con las condiciones de las prácticas.

En primer lugar, identificamos una marcada tendencia a la pregunta y al cuestionamiento. Centralmente, unx de lxs docentes plantea:

Creo que la pregunta es ¿Qué vamos a hacer si esto continúa? Porque uno está pensando estrategias para el “mientras tanto”. Pero el mientras tanto –además de que se prorroga- ¿Qué sucede si se prorroga un año más? Esa es mi pregunta. ¿Cómo hacer para esos espacios que requieren de la presencialidad, como las prácticas? ¿Qué hacemos si esto sigue?

(Marina, 2020)

En segundo lugar, advertimos algunos de sus posicionamientos:

...a lo que más apuesto en este tiempo, de hecho es a poder sostener eso, o sea, tiene que ver con poner sobre la mesa, poner en discusión, compartir con otro algo del mundo, una porción del mundo para aprenderla (si se quiere) colectivamente.... para mí el ejercicio de la docencia tiene que ver hoy fundamentalmente con eso, con poner a disposición del otro algo, una porción del mundo para que sea discutida, para que sea problematizada, para que sea aprendida, desnaturalizada.

(Lucía, 2020)

Me parece que pensarse como docentes implica una responsabilidad política, en primer lugar, implica pensar en qué es lo que yo quiero transmitir y construir (transmitir en el buen sentido, digo) con ese otro sujeto con el que me encuentro y pensando y tratando de reflexionar desde esos momentos, desde los inicios de la docencia, cuál es el nivel de destino en el que yo me estoy formando.

(Micaela, 2020)

Si, me parece que lo primordial es...bueno, uno piensa la práctica docente y prioriza el aprendizaje de los estudiantes. Creo que el foco está -o al menos mi foco o mi función dentro de la tarea docente- es que las chicas se vayan con un aprendizaje nuevo o por lo menos que les permita reflexionar de una forma diferente. ... que puedan pensar la rutina institucional desde un punto de vista; que puedan tener distintas alternativas para pensar su tarea docente. Creo que mi función está ahí, en poder problematizarlas; interpelarlas; que se vayan pensando; que discutan todo y que repiensen todo, en todo. En las teorías; en lo que uno sabe; en cómo mira el mundo; cómo mira la escuela; cómo mira la enseñanza y sobre todo, constituir esos saberes me parece que es lo más importante para nosotros los educadores.

(Agustina, 2020)

En tercer lugar, reconocemos una explícita preocupación por “el otrx”:

...el interés ante el otro –el otro estudiante, el otro colega– es una marca...es un posicionamiento que excede al contexto de pandemia, pero creo que hoy, aún más, hay que estar, no sé si atento, pero sostener con más fuerza...Cuando pienso en lo que me pasa a mí, también pienso como están transitando los otros su formación hoy.

(Marina, 2020)

Porque los alumnos en contextos más vulnerables asisten a las escuelas y algo se transmite en torno a este conocimiento. Y ahora, ¿qué pasa? Porque no tienen acceso a distintos dispositivos, no hay conectividad. Entonces bueno, hay un derecho que está siendo vulnerado... la cuestión de la escuela y el rol docente... Entonces, ahí es todo un desafío y toda una organización en este contexto, que para mí resulta complejo.

(Florencia, 2020)

Observamos en estas expresiones cómo las entrevistadas exponen en el centro de sus preocupaciones a lxs estudiantes lo cual trasciende el contexto de pandemia dejando en evidencia una preocupación pedagógica que va más allá de este. Aun así, parecería ser que en las nuevas condiciones lo que “les pasa” adquiere mayor preeminencia. Reconocemos entonces, el sentido ético que le adjudican a sus prácticas, al considerar la sensibilidad y la alteridad como expresiones inherentes a su accionar. Recuperamos de Levinas (1987) quien expresa que la ética es una relación de alteridad, es una ética de lo singular, sensible y compasiva ante el otro. El autor sostiene “el sujeto es sujeto humano, ético, en la apertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro...” (p. 18).

En vínculo con estos aportes, Bárcena y Melich (2000) argumentan que la sensibilidad ocupa un lugar privilegiado, por eso, consideran que:

...una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad, la educación es un *acontecimiento ético*, porque en la relación educativa, el *rostro* del otro irrumpe, más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*. Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad* precede a la propiedad. (p.15)

Podríamos reconocer cierta consonancia entre esta perspectiva que entiende la educación como acontecimiento ético y los posicionamientos que lxs entrevistadxs asumen acerca de sí mismxs y la formación en la relación con lxs otrxs desde una posición de cuidado y responsabilidad a la vez que se atreven a enfrentar lo incierto, a la posibilidad de la reinención de nuevos tiempos y espacios.

Por último, manifiestan que la escuela es un espacio de construcción de lo público:

... la tarea de la enseñanza y la tarea de la escuela en la construcción de lo común, en la tarea de encontrarnos en este espacio, de lo colectivo... revalorizo y significo aún más la tarea docente y el papel de la escuela en cuanto a la construcción de lo común, de la transmisión y, aparte, a poner en suspenso estas desigualdades.

(Florencia, 2020)

Otra dimensión que me parece importante o interesante para pensar es la dimensión política de la práctica docente, o sea, la tarea de enseñar es en sí misma una tarea de militancia, si se quiere, o de acción política sobre el mundo, de transformación del mundo; en algún punto, durante este tiempo, ese fue como el motor que a mí me permitió pensarlo, eso fue lo que me permitió continuar con otros ojos dando clases, intentando conectar a mis estudiantes con eso, con la posibilidad de proyectarse en un futuro en medio de este contexto tan incierto...ese ejercicio de traer algo del mundo para la discusión, es en sí mismo un ejercicio político y esas son las dos

cosas más importantes en este momento,...Y en formación docente a mí me parece como interesantísimo pensarlo también desde esas dos dimensiones.

(Lucía, 2020)

Observamos en estas expresiones una revalorización de la escuela como espacio en el que “hay algo de lo común” que se pone en juego (o que debería ponerse en juego) y que podemos vincular con los saberes culturales y con la esfera de lo público. Esta convicción de lxs entrevistadxs es situada en el contexto de la formación docente a partir de la preocupación por enseñar a enseñar en la virtualidad. Parecería que en las expresiones de lxs profesorxs, hay una reafirmación de los sentidos de sus prácticas sin renunciar a los propósitos educativos que se plantean como parte de su accionar docente: el centramiento de la escuela como espacio público de transmisión de “lo común”. En este sentido, Cornú (2008) sostiene:

Del lado de la acción, el problema es el de una reinención de la *cosa pública* y de la acción política. Del lado de las concepciones, es necesario un pensamiento dinámico de lo común, abierto, activo. Pero, además, acción y pensamiento se articulan en las palabras del intercambio público. Es necesario también reinstituirlos, y esa es la tarea de los *instituyentes* que son los locutores, y estos lo hacen a través de las palabras que se arriesgan contra la repetición de los discursos. (p. 135)

Interesa reconocer cómo la práctica docente, en tanto acción política, habilita la apertura a lo nuevo y en consecuencia, su potencial transformador. Por esta razón, “lo común” se reconfigura en el marco de las nuevas condiciones del trabajo docente, apelando a la tarea de los instituyentes y a los modos posibles de sostener los vínculos.

La escuela como “un lugar” de construcción del lazo pedagógico, expresa Korinfeld (2013), requiere de un antídoto:

...generar un espacio suficientemente subjetivizado y relativamente operativo en que el “entre” implique el trabajo con la transversalidad que se entrama en los movimientos instituidos e instituyentes, el reconocimiento de los diversos discursos y prácticas que se dirimen en

las instituciones y que requiere de la coexistencia de lo diverso, lo diferente. (p.63)

A modo de cierre del desarrollo de este apartado, entendemos a los posicionamientos ético-políticos de lxs docentes entrevistadxs como un interjuego entre las intervenciones y los procesos reflexivos en el acontecer de sus prácticas. En tal sentido, reconocemos una revisión y resignificación permanente de la tarea de enseñar que involucra una problematización de la propia identidad y de los sentidos de formar docentes que se acentúa en el marco de esta coyuntura. Lo que aparece como irrenunciable refiere a la preocupación por las subjetividades y la construcción del lazo (Frigerio y otros, 2017), en el “lugar” de la escuela significado como espacio público.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro en *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Badiou, A. (2005). *Filosofía del presente*. Libros del Zorzal.
- Badiou, A. (2006). *De un desastre oscuro. Sobre el fin de la verdad de Estado*. Amorrortu.
- Bárcena, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Baricco, A. T. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Barrionuevo, A. (2018). *La palabra del profesor. Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida*. Miño y Dávila.
- Bauman, Z. y Lyon, D. (2018). *Vigilancia líquida*. Ediciones Paidós.

- Bengvenú, A. M. y Segal, A. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? en Dussel, I., Ferrante P y Pulfer D. (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 149-162). Editorial UNIPE.
- Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. [Tesis de doctorado, Universidad de San Andrés]. Repositorio.udesa.edu.ar.
- Brailovsky, D. (2019). Ecos del tiempo escolar en Dussel, P. Ferrante y D. Pulfe (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 149-162). Editorial UNIPEP.
- Camilloni, A. (1998). Calidad de los programas e instrumentos de evaluación en Camilloni, A. Celman, S. Litwin E,y Palou De Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (p. 67-92). Paidós.
- Canguilhem; G. (1965). *Máquina y organismo*. Editorial Vrin.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. (Tomo 1). Tusquets.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? en A Camilloni, A. Celman, S. Litwin E,y Palou De Maté, C. , *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (p. 35-66). Paidós.
- Cervi, G., y Calatayud, P. (2012). Evaluación, saberes y ausencias en Ardiles, M. *Vida y Escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones*. Editorial Brujas.

- Celia Salit, Patricia Gabbarini, Ivanna Marcantonelli, Gabriel Tobarez, Luciana Caverzacio, Carola Perea, Ana Belén Caminos, Ana Laura Díaz, Hugo Suarez y Agustina Rodriguez
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura en Paquay, L., et. al. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común en Frigerio y Diker, G. *Educación, sentidos acerca de lo común*. El Estanque.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas en Dussel, I. Ferrante P. y Pulfer, D. (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 337-351). Editorial UNIPEP.
- Dussel, I. y Carusso, M. (1999). *La invención del aula*. Santillan.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps). (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPEP.
- Edelstein, G., Salit, C., Domján, G. y Gabbarini, P. (2008). *Módulo 2: Práctica Docente. Programa de capacitación docente continua a distancia*. UNLA.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). *Ciudadanos de la cultura letrada / Entrevistado por Mirta Castedo*. El Monitor de la Educación.
- Fischer Lichte, E. (2013). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. La Hendija.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

- Gabbarini, P. (2017). *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461005/PAG_TESIS.pdf;jsessionid=BFFE9B4CA4C654E095A0D07C311A12AE?sequence=1
- Garcés, M. (2019). *Un mundo común*. Marea Ed.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Han, B. C. (2017). *La Sociedad del cansancio*. Editorial Herder.
- Hang, B. C. (2017). *La agonía del Eros*. Herder.
- Hang, B. y Muñoz, A. (comps). (2019). *El tiempo es lo único que tenemos*. Caja Negra.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Hide, D. (2004). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Editorial UOC.
- Hui, Y. (2017). ¿Qué es un objeto digital? *Virtualis*, 8(15), 81-96. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/221>
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, (298), 271-305. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3462298-doc6-40fc-a507-e6ff55830570/re2981200486-pdf.pdf>.
- Igarza, R. (2021). *Presencias Imperfectas*. La Marca editora.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e Instituciones suficientemente subjetivados en Korinfeld, D. Levy, D. y Rascovan, S. *Entre Adolescentes y Adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. FCE.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Ed. Candaya.
- Le Breton, D. (2006) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2008) *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Lepecki, A. (2004). Introducción: Presencia y cuerpo en la Teoría de la Danza y la Interpretación en *De la presencia del Cuerpo: Ensayos sobre la Teoría de la Danza y la Interpretación*. Middletown, Wesleyan University Press.
- Levinas, E., (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca.
- Lipovetzky, G. (2016). *De la Ligereza*. Anagrama.
- Lourau, R. (1975). *Análisis Institucional*. Amorrortu.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja en Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE.
- Melich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Editorial Miño y Dávila.
- Mininnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas, una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Moraña, M. (2021) *Pensar el cuerpo. Historia, materialidad y Símbolo*. Herder.
- Mumford, L. (1992) *Técnica y civilización*. Alianza.

- Navarro, P. (2013). Un hermoso observatorio de la oralidad: Los géneros de textos institucionalizados. *El Toldo de Astier*, 4 (6), 103-118. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5603/pr.5603.pdf
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Salit, C. (2004). Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, (4).
- Salit, C. (2021). *Algunas puntuaciones acerca de la instancia de anticipación-previsión de la acción en la enseñanza*. Ficha de Cátedra.
- Sánchez, S. (2013). *El programa de mano entre lo efímero y lo perdurable* [Discurso principal]. IV Jornada de Comunicación y Artes Escénicas Práctica comunicacional. Universidad Nacional de Las Artes, Buenos Aires, Argentina.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño y Dávila.
- Southwell, M. (octubre de 2013). *La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la educación* [Discurso principal]. Encuentro Internacional X años del PAPDE, UNAM, México.
- Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornadas de apertura, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.
- Ubieto, J.R. (2021). *El mundo post-covid. Entre la presencia y la virtualidad*. Ned Ed.

Celia Salit, Patricia Gabbarini, Ivanna Marcantonelli, Gabriel Tobarez, Luciana Caverzacio, Carola Perea, Ana Belén Caminos, Ana Laura Díaz, Hugo Suarez y Agustina Rodriguez

Viñao Fraga, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2). 9 - 45.