

A group of people are seated around a table, possibly in a meeting or workshop. The image is heavily stylized with a red and cyan color filter. The text is overlaid on the upper portion of the image.

FILO EN LÍNEA

PENSAR LA VIRTUALIDAD

COMPILADORAS:
EUGENIA GAY
CELIA SALIT
ALICIA ACIN

Filo en línea.

Pensar la virtualidad

Eugenia Gay
Celia Salit
Alicia Acin

(Comps.)



Prácticas docentes y saberes en contexto de pandemia. *Lecturas entre la filosofía y la pedagogía*

Por Celia Salit y Dolores Santamarina*

Primera parte

De noveles y normalidades en la enseñanza de la Filosofía: *revisando conceptos en tiempos de pandemia*

Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación “Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresadxs de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación”, dirigido por Celia Salit. El equipo está formado por colegas de las áreas de Filosofía y Ciencias de la Educación de la cátedra Práctica Docente y Residencia de la FFyH, UNC.

Miembros del equipo que colaboraron en esta primera parte: Sergio Andrade, Noé Bondone, Gabriela Domján, Amiel Gorosito, Verónica Lerda, Dolores Santamarina y Franco Sgarlatta.

Introducción

Nuestro desarrollo investigativo de carácter interdisciplinario, tal como se explicita en la presentación, se encuentra interpelado por los efectos que la “situación de pandemia” -ASPO- imprime en y sobre prácticas y subjetividades. Así, nuestra investigación se encuentra impactada por la urgencia de abrir a reflexiones y nuevas lógicas de trabajo; posicionarse en y frente al “nuevo espacio-tiempo”, donde las “herramientas de comprensión”, -parafraseando a Hannah Arendt (2008) necesitan considerar las posibilidades de reconciliarnos con la realidad y nos obligan a avanzar desde el proyecto de investigación para “comprender el acontecimiento”.

*Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Si bien como humanidad hemos transitado otras epidemias globales, la irrupción del COVID-19 implicó cambios sustanciales sobre los modos de “enseñar y aprender”. De acuerdo con la UNESCO a raíz de la pandemia mundial, hay 1.500 millones de niños y jóvenes que no asisten a la escuela (Azoulay, 2020). No sólo en cifras -sino en la vida cotidiana de estudiantes y docentes- se advierte que la educación transita un momento histórico que nos obliga a reconfigurar discursos y prácticas. Por ende, en el campo educativo estamos bajo un acontecimiento que evidencia una radical novedad.

Se vuelve oportuno retomar a Hannah Arendt (2008), quien hace un esfuerzo por comprender el mundo que vivía frente a la experiencia del totalitarismo de su época. Para la autora, la necesidad de comprensión se hace presente cuando los hechos que nos convocan no se reducen a las categorías de pensamiento y patrones de juicio usuales. En este sentido, la paradoja de la situación contemporánea reside en que existe una necesidad de trascender, tanto la comprensión previa-común como el enfoque rigurosamente científico, porque hemos perdido nuestras herramientas para esta tarea. Bajo este horizonte, nos queda como educadorxs asumirla.

En esa dirección, lejos de detenernos, la llegada de la pandemia y la suspensión de la presencialidad de la enseñanza, nos impulsó a continuar el trabajo investigativo desde mediaciones sincrónicas y asincrónicas virtuales; registrar lo que sucedía y recopilar las experiencias de enseñanza de Filosofía que tienen lugar bajo las nuevas modalidades de encuentros pedagógico-didácticos a disposición.

En este contexto establecimos diálogos al interior del equipo con el propósito de re- dimensionar nuestra práctica docente. Así, en el paso abrupto que implicó dejar las aulas pero mantener las escuelas de pie, nos encontramos con otrxs pares -docentes de Filosofía- que transitan preocupaciones y ocupaciones compartidas.

Enseñar Filosofía en tiempos de pandemia

A partir de dichas conversaciones, reconocimos que nos encontrábamos transitando experiencias similares. Desde el punto de partida, fuimos conscientes de la necesidad de realizar un proceso de

traducción que implicó pasar de una modalidad presencial a una modalidad virtual.

La tarea que asumimos implicó un esfuerzo en dos sentidos: por una parte, re-pensar estrategias de enseñanza sobre cómo acercar la Filosofía desde la virtualidad -sin tener una formación específica, en la mayoría de los casos- respecto a las alternativas que demanda el uso de las TIC. Por otra parte, exigió un necesario proceso para tensionar el canon filosófico aprendido en la formación inicial y en el trayecto docente.

En clave con ello, desde nuestro lugar de docentes de Filosofía en ejercicio, apelamos a saberes externos a la formación de grado para recrear nuestras propuestas pedagógico-didácticas. Ante el acontecimiento inesperado de dejar las aulas habituales, el escenario de la virtualidad visibilizó las trayectorias personales de cada unx de lxs docentes, específicamente, la utilización de estrategias para la edición de videos o prácticas informáticas adquiridas en momentos lejanos al ejercicio profesional docente. Unx de lxs profesorxs comentó que “volvió” a rescatar una parte de su vida -que había quedado un poco en el olvido- que tenía que ver con jugar a videojuegos. Otrx docente reconoció la utilización de la comunicación epistolar - “cartearse”- (práctica filosófica milenaria y a la vez, en muchos casos, experiencia personal) como una manera de rescatar el vínculo pedagógico. Casi todos lxs docentes consideraron oportuno reconstruir, como elementos de reflexión filosófica, escenas cotidianas expresadas en diversos formatos: bitácoras; descripciones de la vida doméstica; experiencias que se vinculan con el trabajo etnográfico; creación de memes; entrevistas; conversaciones por WhatsApp; entre los principales.

La necesidad de construir escenarios virtuales no sólo modificó las propuestas metodológicas para la enseñanza de la Filosofía, sino que además puso en tensión la relevancia de los temas y lxs autorxs que se trabajan usualmente en las aulas. Se pudo observar que lxs docentes intentaron hacer de la novedad un material filosófico. Es decir, la *pandemia* implicó un nuevo desafío, que fue tomado por lxs docentes de Filosofía y transformado en material de indagación. La pregunta, tan compleja dentro de la Filosofía, se hizo visible, in-

quietante, en las propuestas que se tuvieron que diseñar a raíz del aislamiento social, obligatorio y preventivo.

Sumado a ello, la situación llevó a que los docentes revisen y recreen las fronteras disciplinares y bosquejen límites diversos a lo considerados por el “canon filosófico”. Con esa intencionalidad se recuperan textos pertenecientes a la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Literatura. Además volvieron a sus propias experiencias y lecturas para redimensionar aquello que suelen ser “los temas” de una clase de Filosofía y habilitaron instancias para poner en palabras las emociones que moviliza el contexto.

Todo lo descripto se constituye en una pequeña muestra de modos en los cuales la pregunta sobre qué se enseña en una clase de Filosofía, interpela y abre sentidos a la luz de los acontecimientos.

Frente a una problemática que nos involucra como colectivo, paradójicamente, el esfuerzo por reedificar los escenarios de enseñanza y aprendizaje se transitó en soledad. Es decir, no se logró sostener un intercambio fluido entre pares en la elaboración de propuestas de enseñanza de manera virtual. Quizás la paradoja está en que aún asumiendo que las prácticas de la enseñanza requieren del trabajo colaborativo las tareas de la Didáctica de la Filosofía, se siguen andando en soledad¹.

Lo que la pandemia modifica en nuestro proyecto de investigación

El hecho de que la pandemia tensione las prácticas de enseñanza en los cursos de Filosofía de todos los niveles -tal como registramos en nuestras conversaciones- nos obliga a repensar dos de las categorías ordenadoras de nuestra investigación: “novel” y “matriz formativa”.

En el marco teórico del proyecto, caracterizamos como novel a unx recién tituladx de un programa de estudio que se incorpora al ejercicio docente. El proyecto inicial también alude a una categoría teórica construida por el equipo de Ciencias de la Educación: matriz formativa. Ésta refiere a “lo común”, al “*habitus* de una generación”,

¹ Para una aproximación a las experiencias de enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia ver la producción de Gorosito, A. (2020) *Enseñar en cuarentena*, <https://youtu.be/oaUJfDvSOU>

a los parámetros incorporados a partir de los cuales se identifican unos aspectos y se excluyen otros. El concepto “matriz formativa” incluye la noción de saber como régimen de discursividad y de visibilidad de una época que establece, entre otras cosas, qué es lo normal y qué no lo es.

En el actual contexto, nos re preguntamos ¿Quién es novel? ¿Sólo lx recién titulado? ¿Cómo opera la matriz formativa para dar respuesta a estas circunstancias? ¿Puede este acontecer inesperado ser aprehendido con los saberes de la formación inicial? ¿Qué puede ser dicho y visibilizado por la matriz formativa; cuánto este acontecimiento la ha tensionado? ¿Bajo qué saberes hablamos de normalidad y de “regreso” a la normalidad? Para revisar nuestras categorías iniciales y poder dar cuenta de la experiencia que estamos atravesando, recurrimos al marco elaborado por Cerletti (2008), en un libro que recrea la ontología de Badiou (2005, 2020) en clave educativa.

Para el autor, toda *situación* se presenta sobre un marco de legibilidad que denomina estado de situación. Se trata de una especie de meta estructura que define patrones de normalidad constituyentes. De modo que, la situación educativa se da en el marco de una educación institucionalizada organizada política y jurídicamente por el Estado, que determina su habitualidad, estabilidad y predictibilidad.

La educación institucionalizada se sostiene sobre una estructura de repetición, que permanentemente da cuenta de lo que aparece al tiempo que reacomoda cualquier disfuncionalidad hacia estados de normalidad. Sin embargo, hay ciertos elementos inéditos o acontecimientos que irrumpen en el contexto educativo que no pueden ser representados por el estado de situación. Éstos constituyen una novedad. Si bien la tendencia general es absorber lo nuevo dentro de los patrones de legibilidad y normalidad, algunas veces estos acontecimientos son capaces de generar posibles rupturas; momentos en los cuales la repetición se interrumpe. Cuando la novedad opera como tal, puede deshacer lo anterior aunque su irrupción no garantice que la transformación se produzca. En palabras del autor:

Los acontecimientos en las instituciones educativas son tan raros que prácticamente no existen” (...) pero hay ciertos lugares y momentos en que las circunstancias de las instituciones educativas alcanzan un nivel de tensión y complicación tan extremo que la institucionaliza-

ción vigente parece encontrarse en los límites del quiebre” (Cerletti, 2008, p. 67).

Cerletti utiliza la expresión fidelidad para referirse al gesto o procedimiento de sostenerse, llevar adelante y ser coherente con aquello que altera el orden de la situación. Reserva el concepto de sujeto sólo para aquella estructura individual o colectiva que sostiene esta fidelidad que da cuenta de la novedad. Dicho de otra manera: el sujeto emerge rara vez y a partir del registro y fidelidad con el acontecimiento o la novedad.

Siguiendo a Badiou, Cerletti (2008) entiende por “verdad” la expresión de ese elemento espectral, fantasmal, la puesta en discurso de eso que no puede ser representado por el estado de situación. Develar la verdad de lo novedoso es tarea del pensamiento. Como lo expresa Badiou (2005) en *Filosofía del presente*, la Filosofía emerge en determinadas situaciones, entre otras, ante un acontecimiento que invita a pensar el estado de excepción.

Cerletti entiende que, en todo espacio curricular y en cualquiera de los niveles de la escolaridad en que se incluya, la enseñanza de Filosofía puede ser un territorio para el despliegue de esa verdad, un lugar para inventar la posibilidad de nombrar verdades en la escuela. En esos espacios puede darse el encuentro, que si bien siempre está encuadrado dentro de la normalidad, también está superpuesto con lo aleatorio. Del mismo modo puede ser un espacio de emergencia de un sujeto capaz de alterar el estado de situación.

El autor de referencia define la enseñanza de la filosofía como un acto que siempre se enfrenta a la aparición de lo no-previsto. En primer lugar, porque presupone un encuentro, en el que tiene lugar una dimensión repetitiva y otra azarosa. Ponerse en diálogo con otro supone admitir un efecto disruptivo en la cadena de sentido institucionalizada y reproducida. Este encuentro permite el aprendizaje filosófico que para que sea tal tiene que dar lugar al pensamiento, ese acto de “intervenir de manera propia los saberes que se ofrecen”. Cerletti lo expresa del siguiente modo:

[...] Para que podamos calificar una clase de filosófica deberá ocurrir algo diferente de la mera presentación por parte de un profesor de un tema de filosofía. Una clase de filosofía será aquella en la que se pone

en juego algo que debe ser reapropiado por quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación al posibilitar la intervención creativa de los participantes tiene una dimensión azarosa. El pensar excede siempre la repetición... Esta irrupción aleatoria excede cualquier programación... El pensamiento no es una digresión o una falla en el plan, es la consumación de la filosofía (Cerletti, 2015, p. 29)

Así, sólo cuando en un aula de Filosofía sucede el pensamiento como expresión fidedigna de lo que acontece deviene unx “sujetx” emancipado. Lo que sucede en el aula de Filosofía es el lanzamiento de una idea producida por otro (filósofo), lanzada a una comunidad de diálogo para ser recreada, transformada. Si alguien aprende Filosofía significa que algo aconteció y que tenga lugar el pensamiento, que se interrumpa la monotonía de los saberes (Cerletti, 2008, p. 108).

A modo de cierre

El proceso de intercambios virtuales y lecturas realizadas por el equipo de investigación en el 2020 nos condujo a problematizar y revisar las categorías “noveles” y “matriz formativa”.

Aunque Badiou (2020) haya declarado que la pandemia no es un acontecimiento² por las conversaciones que desde nuestro lugar de docentes sostuvimos con otrxs colegas en actividad, entendemos que, dado que el aislamiento social preventivo y obligatorio trajo aparejado alteraciones en el estado de situación, en educación aconteció algo novedoso.

Si bien en un primer momento la tendencia fue reacomodar las “disfuncionalidades” hacia estados de normalidad estables y predecibles -por ejemplo traducir la presencialidad en formato virtual, repetir el canon disciplinario, sostener el trabajo segmentado y soli-

2 El autor sostuvo en artículo publicado en la *boráGINE.net* (2020) y recopilado en “Sopa de Wuham” que la pandemia no tiene nada de excepcional en cuanto desde hace tiempo venimos presenciando enfermedades como el SIDA, la fiebre aviar, el regreso del sarampión y la tuberculosis. Precisamente el COVID 19 también se denomina SARS 2, por ser una segunda edición de enfermedades respiratorias de fácil transmisión. Badiou no cree que la epidemia sea un episodio que abra per se nuevas posibilidades políticas salvo la conciencia de políticas públicas de cuidado, principalmente salud y educación.

tario por espacio curricular- dejó algunos vacíos que aún no pueden ser representados en el marco de las prácticas escolares instituidas.

Del mismo modo consideramos, a partir de las lecturas realizadas, que la novedad de la pandemia habilita la emergencia de noveles, es decir, posibilita el surgimiento de estructuras subjetivas individuales o colectivas capaces de alterar el estado de situación por fidelidad con lo que acontece. En esta perspectiva, arriesgamos desplazar la definición de novel desde nuestra formulación inicial “aquel que “recién se inicia en la docencia”, hacia una nueva idea: “sujeto o estructura subjetiva capaz de sostener y albergar la transformación que ofrece la novedad”.

Si tomamos como referencia el pensamiento de Cerletti-Badiou (2008), no sería correcto sostener que novel es quien se inicia en la carrera docente. Tampoco es satisfactorio argüir que frente a la pandemia y la virtualización de la educación todxs somos noveles cualquiera sea nuestro tiempo dentro del sistema; es posible que acontezca un emergente excepcional y que no impacte o que la alteración que provoque simplemente sea absorbida y re acomodada en función del estado de situación, primando la repetición. Lo que hace al novel es el proceso de subjetivación, se constituye frente a la novedad en sujetx capaz de guardar una alteración en relación al estado de normalidad.

Desde esta perspectiva, la matriz formativa a la que referimos inicialmente en nuestra investigación y los saberes que ésta reúne corresponden a lo que Cerletti (2008) llama estado de situación, al marco de normalidad que vuelve predecible las situaciones educativas. Lx novel irrumpe sólo cuando es capaz de poner en tensión la matriz formativa por fidelidad con lo que acontece. Novel no es quien da continuidad a su matriz formativa, sino aquellxs sujetxs que emergen frente al reconocimiento de las limitaciones que presenta la matriz formativa para dar cuenta de la novedad.

Del marco teórico que venimos sosteniendo se infiere también la necesidad de revisar, interrogar, cuestionar las nociones de normalidad y vuelta a la normalidad que circula en estos días. Lxs nóveles -lxs sujetxs capaces de decir la verdad del acontecimiento- han podido modificar el estado de situación, saben -y esperan- no regresar

a la normalidad, a ninguna normalidad, más bien comenzar a transitar una post normalidad que habilite otras realidades.

Confiamos que en las clases de Filosofía sea posible dar lugar a formas de acción que no pueden ser representadas por el estado de situación y, desde allí, construir un territorio para el despliegue de la “verdad”, de la novedad; no ceñirse al *curriculum* prescripto, modificar la planificación, la propia propuesta de enseñanza y habilitar la palabra del otrx, la expresión de su experiencia como adolescente, como adulto. Asimismo, valoramos positivamente aquellas experiencias que han capitalizado las declaraciones de diversos filósofos frente a la pandemia; que admitieron la permeabilidad de los límites disciplinarios, de los géneros de escritura; que registraron habilidades y recursos personales no vinculados a su formación académica y que, sin embargo, resultaron potentes en esta situación excepcional.

Parece que de una u otra forma la Filosofía se pregunta lo mismo. La pregunta es recursiva. Se interroga sobre sí misma, su/s sentido/s, su utilidad. Cuando se vincula con la enseñanza se agrega un inconveniente, una incomodidad: la comunicación y el intercambio con otrxs. Allí el interrogar sobre sus sentidos se multiplica. La otredad ubica a la Filosofía como un problema social. En las escenas que provee la enseñanza remota ciertos cuestionamientos propios de la Filosofía se re contextualizan y se abisman en forma interrogativa: ¿Qué relevancia tiene la participación dxl docente en los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes? ¿Cómo se enseña Filosofía? ¿Qué herramientas de reflexión y crítica aporta la disciplina filosófica -y/o la acción del filosofar- a una lectura de contexto que permita desnaturalizar las prácticas cotidianas, que permita superar el sentido común? Una de las palabras que toma cuerpo en este tiempo de pandemia es la incertidumbre. ¿No es el estado habitual de lxs filósofxs? ¿No es su práctica transitar continuamente la incertidumbre?

Bibliografía

Arendt, H. (2008) *La promesa de la política*. Buenos Aires: Paidós.

Azoulay, (2020) *Aprendiendo en casa*, UNESCO, <https://es.unesco.org/news/aprendiendo-casa-educacion-distancia-todos>

Cerletti, A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires: Del Estanque.

Cerletti, A. (2015), *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*, en *Didácticas de la filosofía, entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires: Noveduc.

Badiou, A. (2005) *Filosofía del presente*, Buenos Aires: libros del Zorzal.

Badiou, A. (2020) Sobre la situación epidémica, en *Sopa de Wuham*, ed: ASPO.

Gorosito, A. (2020) *Enseñar en cuarentena*, <https://youtu.be/oaUJ-JfDvSOU>

Salit, C. Perea, C. y otras (2019) *Un recorrido por las decisiones metodológicas: Primeras aproximaciones en los saberes de docentes noveles*, CIFYH, FFyH. UNC.

Segunda parte

Prácticas docentes y saberes en contexto de pandemia. ¿Somos todos noveles?

Miembros del equipo que colaboraron en esta segunda parte:

Patricia Gabbarini, Ivana Marcantonelli, Carola Perea, Ana Belén Caminos, Gabriel Tobarez, Pedro Rivero, y Ayelen Altamirano.

Acerca de la intención

En el contexto de excepcionalidad que nos impone la pandemia, la suspensión de clases presenciales ha trastocado las prácticas docentes. A los efectos de dar continuidad a los procesos de escolarización y de formación, se produce la mutación de las propuestas de enseñanza hacia otros entornos educativos con diversos formatos y soportes, entre ellos, el de la virtualidad.

Consideramos que como pedagogs no podemos eludir la responsabilidad de asignar algún grado de inteligibilidad a esta coyuntura. En este marco y, en consonancia con la línea de investigación que venimos sosteniendo, nos proponemos indagar acerca de los saberes que en las nuevas condiciones ponen en juego los formadorxs de formadorxs a cargo de diversas unidades curriculares en los ISFD de la Provincia de Córdoba. Para ello entrevistamos a docentes egresadxs de la carrera de profesorado de Ciencias de la Educación de diversas cohortes. Este texto es resultado de ese intento.

La matriz formativa: entre la repetición y la novedad

En dirección a concretar nuestro propósito, recuperamos el marco categorial que propone Cerletti (2008), que entendemos de alto valor heurístico. Particularmente nos interesa abordar el juego entre novedad y repetición que el autor referencia en Alain Badiou (2005).

Según Cerletti (2008), toda situación educativa, en tanto estructuración pensable de cualquier fenómeno en educación, actualiza cotidianamente relaciones complejas y se regula de acuerdo a una legalidad instituyente. Es decir, la situación sería la presentación estructurada de lo que hay. Ahora bien, eso que hay son multiplicidades y multiplicidades de multiplicidades, por lo cual la situación da cuenta de estructuras específicas de la multiplicidad. Así, cada situación se presenta como completa, como dando cuenta de la totalidad de lo que en ella ocurre. Una *situación* educativa normal es aquella en la cual los saberes establecidos dan cuenta de la totalidad de lo que ocurre, ya que está ordenada por ciertos saberes que explicitan y hacen inteligible el estado de cosas. En ella, en términos del autor, la presentación y la representación operan consistentemente. Es el estado de situación lo que define qué es la normalidad de la institución. Se trata de una meta-estructura que pretende garantizar que nada quede fuera ya que implementa una cuenta sobre la cuenta.

Sucede entonces que lo que no es contado por la situación no existe; existir significa estar presentado. A lo impresentable, lo invisible de cada situación, Badiou (2005) le va a llamar el “vacío”. En el salto entre lo que presenta la situación y lo que está representado por el estado se juega la posibilidad de que la estructura de repeti-

ción, que es la educación institucionalizada, dé lugar a la aparición de algo diferente de lo que hay o, en otros términos, que la institución sea desbordada por lo real de toda situación.

En clave con estas postulaciones, Cerletti (2008) considera que la educación es básicamente una estructura compleja de repetición que cumple funciones de objetivación y subjetivación. De modo que, por un lado, naturaliza lo que hay, definiendo lo que es posible y permitido y, por el otro, reproduce conciencia de ello y de lo que uno es a partir de ello.

En este contexto de ideas, nos preguntamos: ¿Qué es lo que repite la institución educativa y sobre todo qué alcances y límites tiene esa repetición? ¿Qué es lo que se puede sustraer en la repetición de lo mismo? Una respuesta inicial es que en el contexto de pandemia, algunas de las constantes del formato escolar “estallan”; que en cierto sentido, se modifica el contrato pedagógico original, se rompen ciertas regularidades.

Cuando usamos la expresión “Formato escolar” aludimos a aquello constitutivo de la modalidad que asumen los sistemas educativos de la Modernidad, es decir, al conjunto de características que le da “forma”, que los “formatea”: centralmente se trata de presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema, inmediatez, obligatoriedad. Junto a ellas la universalización de ciertos niveles de la escolaridad, una propuesta destinada a un colectivo, el supuesto de aprendizajes monocrónicos.

En consonancia, podríamos considerar que el confinamiento de las prácticas educativas institucionalizadas se configura como acontecimiento que quiebra la monotonía del saber instituido, de lo previsible, que nombra el vacío, lo no sabido de la institución, lo inesperado; que propone un encuentro con lo no pensado.

El acontecimiento trastoca los lazos con lo dado y con lo hasta el momento no cuestionado; irrumpe en las coordenadas que organizan el modo de habitar las instituciones y la existencia de lxs sujetxs en ellas, existencia que en la escolarización moderna se sostiene en la presencialidad. Es por esto que “da que pensar”, que reclama la invención de nuevos sentidos.

Ahora bien, para que algo nuevo exista, los sujetos que hasta el momento de la irrupción formaban parte de la *situación*, deberán

vincularse con la novedad, es decir, con lo que emerge de una manera diferente. De modo tal que se asuma la decisión de pensar la situación según el *acontecimiento* e inventar nuevas maneras de ser y de actuar en dicha situación.

Nos preguntamos, entonces, -frente a lo que es impresentable, a lo invisible, a lo que no puede colmarse con ningún procedimiento de reconocimiento- si la necesidad de reconfigurar saberes no nos involucra a todxs, si la condición de “novel” no le compete a la mayor parte de lxs profesorxs. ¿No se estaría produciendo una suerte de situación “equivalente”, de cierto borramiento de la diferenciación entre noveles y expertos, dos categorías de uso generalizado dentro de programas de investigación que analizan vínculos entre saberes, temporalidades y práctica docente?

La categoría “matriz formativa” -resultante de nuestras investigaciones anteriores-, refiere a lo común, a los saberes compartidos, a ciertas regularidades enunciativas que se configuran durante el trayecto formativo, especialmente cuando una inscripción académica es compartida por una generación.

Si bien, es posible reconocer un conjunto de saberes vinculados a la resolución de problemas de la cotidianeidad escolar, que forman parte de la matriz de ux profesxr que puede poner en juego lo que suele caracterizarse como pensamiento experto, suponemos la presencia de un quiebre en la distinción ya que todxs, -más allá de los años de inserción en la docencia que cada quien posea- se ven inmersxs en una serie de desafíos que podríamos caracterizar como novedosos. A pesar de que algunxs han participado con anterioridad en actividades donde se utilizan entornos virtuales, la mayoría no ha tenido una experiencia radical como la que se vivencia, esto es, el pasaje de una presencialidad “estallada” a una virtualidad conflictiva. Podría suponerse, como contrapartida, que hay una lógica, un “modo de pensar sobre” y de “actuar con” herramientas tecnológicas (sin necesidad de “uso de manual”) de la que los llamados nativos digitales disponen con mayor fluidez. Sin embargo, se trata de saberes asistemáticos, no “expertos”, no siempre jerarquizados ni organizados, condicionados por la industria cultural que encorseta gustos, limita elecciones y distribuye de manera desigual los bienes culturales. Todo lo cual:

(...) habla de un panorama bastante más complejo que el que presupone la celebración de los saberes de los “nativos digitales” y alerta sobre la necesidad de interrogar esas prácticas que se instalan como las más comunes entre los jóvenes. (Dussel, 2012, p. 184).

Sostener que lxs más jóvenes son “nativos digitales” es un pre-concepto instalado como sentido común que hace suponer que las nuevas generaciones ya están alfabetizadas digitalmente, que:

(...) “vienen con el chip incorporado; una supuesta riqueza y variedad de las prácticas culturales de los jóvenes con los nuevos medios digitales y que en consecuencia se incrementa la “brecha generacional” en las escuelas entre adultos y nuevas generaciones, condenados los primeros a ser portadores de una cultura en desuso, y los segundos a abrirse camino solos, sin guías ni orientaciones de los más viejos. (pp. 183-184)

Como derivación del análisis, advertimos que la categoría novel forma parte de una red conceptual que incluye nociones tales como novatos-expertos, nativos digitales, brechas generacionales. Ante la pandemia, se trastocan sus sentidos, invitando a repensar la condición de novel.

En otros términos, podríamos afirmar que frente al acontecimiento excepcional que plantea la pandemia para la escuela, la enseñanza y la formación, todxs se encuentran en situación de vulnerabilidad, impelidos a reinterpretar y reordenar las condiciones instituidas de la educación en la presencialidad, hoy resquebrajadas.

La coyuntura genera sensaciones de incertidumbre, duda, inseguridad, que, –tal como reconocimos en otro trabajo de nuestra autoría (Salit y otros, 2020)– son características inherentes al período de “iniciación a la docencia”.

Entramando las voces de lxs entrevistados con la teoría

Para avanzar en nuestra indagación entrevistamos en profundidad a profesorxs de Ciencias de la Educación de diversas generaciones que se ven involucradxs en prácticas de formación *en la virtualidad*.

Iniciado el proceso de análisis advertimos que se les plantea a lxs entrevistadxs, una tensión entre lo que hemos llamado “la restitución y la reconfiguración” del formato escolar. Expresiones tales

como “No tengo pizarrón”; te invade la vida entera”; supongo que están del otro lado”, resultan ilustrativas respecto de sus relaciones con tiempos, espacios, objetos, vínculos y propuesta de enseñanza.

La situación estaría demandando a lxs docentes la puesta en juego de saberes específicos vinculados al uso de soportes tecnológicos con fines didácticos que, más allá de la generación a la que pertenecen, escasamente forman parte de su matriz formativa. Por lo cual se les presenta el doble desafío de apropiarse de éstos y, simultáneamente, ponerlos en juego.

En sus relatos reconocen como valiosos, para este proceso, un conjunto de saberes a los que accedieron en su formación inicial durante la cursada de la carrera, que podríamos identificar como regularidades enunciativas comunes. Entre ellos: la reflexión sobre las prácticas docentes, el trabajo entre pares, la autonomía alcanzada a partir de la socialización universitaria. Particularmente recuperan saberes de la experiencia apropiados en el tránsito por la cátedra final del recorrido formativo, es decir, la residencia.

En síntesis, a pesar de pertenecer a distintas cohortes en relación al cursado de la carrera de grado, lxs entrevistadxs parecieran compartir una matriz formativa con muy leves diferencias, lo cual da cuenta más de las continuidades que de las rupturas. Lxs egresadxs entrevistadxs asumen su lugar de sujetxs, noveles, ante la novedad del acontecimiento, en tanto se dejan interpelar y ponen en tensión diversas dimensiones de su matriz formativa. Tensión entre aquello que tratan de restituir y aquello que es necesario reconfigurar frente a la novedad. Juego de continuidades y rupturas en la propia matriz formativa, que es recuperada en un movimiento de pensamiento cuando lo ya sabido, lo establecido, resulta insuficiente para acoger la novedad.

Bibliografía

Badiou, A. (2005) *Filosofía del presente*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Badiou, A. (2020) *Sobre la situación epidémica*, en *Sopa de Wuham*, ed: ASPO.

- Cerletti, A. (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires: Del Estanque.
- Cerletti, A. (2015), *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*, en *Didácticas de la filosofía, entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires: Noveduc. Bárcena,
- Diker, G y Frigerio, G. (Comps.) (2010) *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires: El estante.
- Dussel, I. (2012) “Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes escuelas y saberes en la cultura digital”. En: Southwel, M. (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens. Ed.
- Gabbarini, 2017, *Enseñar a Enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Publicada en repositorio TDX de UB: <http://hdl.handle.net/10803/461005>.

Tercera parte

Inter-cambios inter-áreas: Comentarios y preguntas

Ambas áreas comparten el interés inicial de “comprender” o “dar algún tipo de inteligibilidad” a la situación educativa de este 2020, admiten como punto de partida que la situación de ASPO que deriva de la pandemia constituye una novedad para el sistema educativo que mantuvo un “estado” o un “formato”, presencial, simultáneo, inmediato, desde la Modernidad al presente.

Sin embargo, resulta curioso cómo a partir de la lectura de un texto común, (Cerletti, A. 2008) cada área retoma categorías y lanza perspectivas de trabajo diferentes. En efecto, la lectura comparativa permite advertir la impronta tanto de las especificidades disciplinares como de las trayectorias de ambos equipos en el Proyecto de investigación.

En el caso de Filosofía se focaliza el abordaje del vínculo entre el sujeto y el acontecimiento; en el problema de la verdad y se plantean interrogantes en torno a la “normalidad”. El equipo de Ciencias de la Educación reconoce como aporte con potencialidad heurística la recuperación de la noción de sujeto y, a partir de allí, relacionan las categorías *novel*, *matriz formativa* y *novedad*.

El área de Filosofía desarrolla particularidades de la enseñanza de su campo. Intenta reconocer qué es propiamente filosófico en la práctica de la enseñanza de la Filosofía en el contexto de pandemia con soportes virtuales. De modo que, la situación vuelve a plantear los interrogantes repetidos cada vez que se propone vincular la Filosofía y la enseñanza: su/s sentido/s, la utilidad, la fertilidad del interrogar. La novedad es oportunidad para retornar a los fantasmas que habitan entre enseñanza y Filosofía.

El área de Ciencias, alude a las nuevas condiciones del formato escolar, cuestiona la clásica dicotomía expertos-novatos y, en ese marco, analiza la inclusión de la categoría “nativos digitales” (Dussel, 2012).

En una lectura más profunda es posible identificar articulaciones/nexos entre ambas producciones, aun frente a modos de enunciación diferentes. Ejemplo de ello: ambos artículos abordan el desplazamiento de la noción *novel*: en el caso de Filosofía, se hace en vinculación al desarrollo explícito de la categoría *sujeto* (aquella estructura individual o colectiva que sostiene esta fidelidad que da cuenta de la novedad). Dicho de otra manera: el sujeto emerge rara vez y a partir del registro del acontecimiento; lx *novel* hace su aparición sólo cuando es capaz de poner en tensión la *matriz formativa* por *fidelidad* con lo que acontece.

El texto de Ciencias, a través de un ejercicio etnográfico de recuperación de la palabra en primera persona, tensiona las categorías *matriz formativa* y *novel*. Plantea el desplazamiento a la noción de *novel* aludiendo al sentido primario del término, es decir, la posibilidad de dejarse interpelar por la novedad, sin desarrollar explícitamente la categoría *sujeto*. También, desde la trayectoria investigativa previa del equipo, retoma la categoría *saberes* y sitúa los saberes de los profesores en la interfaz entre el sujeto y lo social.

La principal diferencia entre ambos escritos se puede sintetizar: el área de ciencias, aun cuando reconoce la novedad, sostiene la importancia de los saberes expertos adquiridos en la formación como parte del *habitus*. El área de Filosofía, sin proponer distinciones entre saberes, asume como presupuesto que la novedad no puede ser reconocida en los marcos de inteligibilidad de los saberes previos, e incluso, que tales saberes imposibilitan dar cuenta de la novedad de lo que acontece. Entiende que el docente –sea cual sea su edad y tiempo de ejercicio– fue sorprendido por la excepcionalidad de la pandemia cuando se encontraba situado “en casa” con sus saberes dentro de un estado de normalidad. Ciencias de la Educación se pregunta cuáles son los saberes de formación que se ponen en juego para transitar la pandemia.

Filosofía se pregunta si los saberes quedaron suspendidos, inhabilitados por la irrupción del COVID. Cuestiona si en este presente novedoso predomina la repetición o si, por el contrario, tienen lugar efectivamente procesos novedosos capaces de romper la repetición en el ámbito escolar, de quebrar la continuidad de la normalidad de la escuela moderna (que incluye no sólo la presencialidad, el aula, la pizarra...también la desigualdad, la violencia simbólica, la ausencia de reconocimiento para algunos grupos humanos; las relaciones de poder).

Para finalizar, queremos poner en valor la metodología de trabajo por la que optamos en tanto equipo interdisciplinario, esto es la producción de conocimiento al interior de cada área por separado a partir de una lectura común. Compartir los escritos preliminares, leer y poner a debate las producciones, condujo a retomar viejos interrogantes, que exceden este texto. Entre ellos: ¿Las resoluciones diferenciales de las áreas en este breve escrito se relacionan con los mandatos disciplinares de cada una de ellas? ¿El valor de este trabajo interárea no radica precisamente en reconocer la impronta de trayectos formativos diferentes y a pesar de ellos sostener un trabajo compartido?