

#04

FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

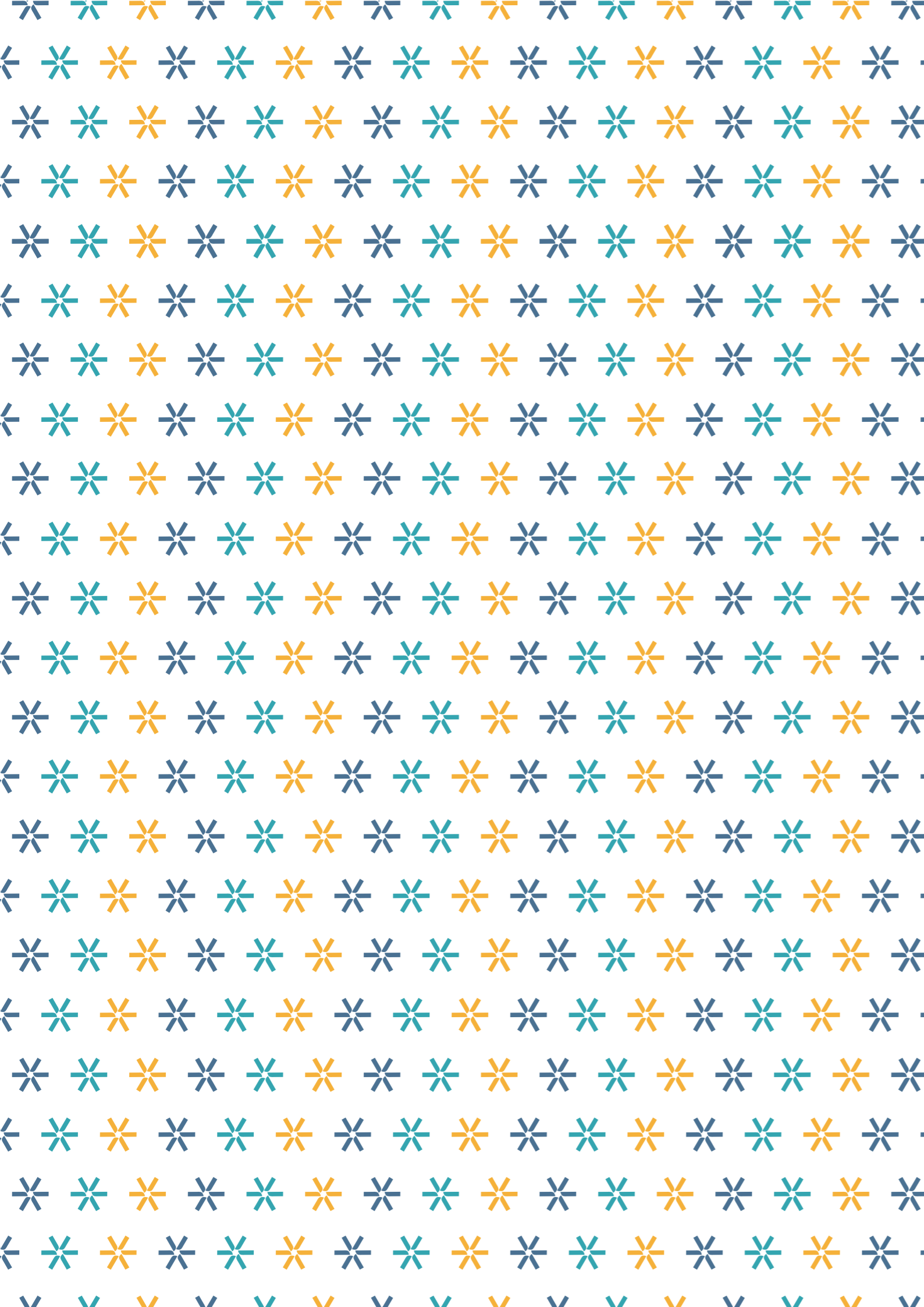


CARRERA

Licenciatura en Educación

AUTORES

Sharon Derrier / Karina Encina /
María Paula Hammerly / Andrea
Límido / María Virginia Luna /
Candela Piovano / Laura Vignolo /
Hernán Steinaker / Evangelina
Villagra / Bárbara Zanuttini
Carolina Zunoffen



PRESENTACIÓN

Presentar esta producción que se inscribe en una nueva línea de trabajo de nuestra editorial universitaria, que denominamos “Colección Libros de Cátedras”, supone un compromiso de apoyo y celebración institucional y profesional que no se puede eludir, pese a la multiplicidad de tareas y compromisos que conlleva la gestión académica en una novel institución universitaria que se halla en plena etapa de definiciones y crecimiento.

Mediante esta iniciativa se pretende potenciar las capacidades de los equipos docentes de las distintas propuestas formativas y Facultades de la UNRaf, para producir textos de apoyo a las actividades de enseñanza-aprendizaje y formación, así como también generar instancias de socialización e intercambios multidisciplinares e interdisciplinares que expresan parte de las indagaciones, problemáticas y reflexiones generadas en este particular escenario institucional y académico, enclavado en el centro oeste del territorio nacional.

Esta serie, en particular, reúne un conjunto de producciones seleccionadas en el marco de la I Convocatoria Institucional, realizada en el año 2021 y aprobada por Resolución CS N° 011/2021. Se abordan, en este caso, un conjunto de temáticas diversas que abarca: medios audiovisuales y digitales y entramado audiovisual, modelos de negocios en el área de los videojuegos y entretenimientos digitales, derechos del trabajo, entrenamiento deportivo, procesos en la era de la transformación digital, formación y prácticas docentes en los escenarios actuales, diseño industrial, lectura y escritura académica, macroeconomía, entre otras.

Ponderamos la calidad de los trabajos, así como también el nivel académico, la trayectoria profesional y el compromiso de sus autores en torno a estas temáticas y problemáticas y para con esta iniciativa institucional, considerada de relevancia para el presente y futuro de esta Universidad.

Agradecemos a las y los responsables de cada una de las publicaciones, a sus equipos de trabajo y a los/as integrantes de Ediciones UNRaf, por ayudarnos concretar este proyecto.

Mg. Cecilia Gutiérrez

Decana Facultad de Sociedad,
Estado y Gobierno

Bq. Fabiana Gentinetta

Decana Facultad de Tecnología e
Innovación para el Desarrollo

Dr. Jorge Daniel Rodríguez

Decano Facultad de Cultura,
Educación y Conocimiento

Formación y prácticas docentes / Sharon Derrier... [et al.].- 1a ed.- Rafaela : Ediciones

UNRaf, 2022.

170 p. ; 29 x 15 cm. - (Cuadernos de cátedra / 4)

ISBN 978-987-4920-33-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Formación Docente. 3. Estrategias de la Educación. I. Derrier, Sharon.

CDD 371.1007



©Universidad Nacional de Rafaela, 2021

Bv. Roca 989, Rafaela
Santa Fe, Argentina
Tel. (+54 03492) 501155
info@unraf.edu.ar
editorial@unraf.edu.ar
<http://www.unraf.edu.ar/>

Autoridades UNRaf

Rector

Dr. Rubén Ascúa

Vicerrectora

Mg. María Cecilia Gutiérrez

Decano

Dr. Jorge D. Rodríguez

A/C Dirección editorial

Lic. Fernando García

Coordinación editorial

Lic. María Belén Romero

Diseño editorial

Lic. María Belén Romero

Tec. María Guadalupe Rey

Corrección

Mag. María Eugenia Meyer

La responsabilidad por los contenidos y las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por Ediciones UNRaf incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNRaf.



Atribución - No Comercial - Compartir por igual 4.0 Internacional (by-nc-sa 4.0): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre, y es la más cercana al derecho de autor tradicional.



Atribución (Attribution): En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia será necesario reconocer la autoría (obligatoria en todos los casos).



No Comercial (Non commercial): La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.



Compartir por igual (ShareAlike): En caso de modificación, transformación o construcción sobre el material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia que la original.

#04

FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

Sharon Derrier / Karina Encina / María Paula Hammerly / Andrea Límido / María Virginia Luna / Candela Piovano / Laura Vignolo / Hernán Steinaker / Evangelina Villagra / Bárbara Zanuttini / Carolina Zunoffen

Índice

Presentación	13
Introducción	17
01. EL SUJETO DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA GENEALÓGICA	
Provocaciones iniciales	23
¿Quién es usted, señor Foucault?	24
Una historia "externa" de la verdad y el sujeto	27
Las analíticas del poder	31
Poder, verdad y sujeto docente	40
02. DEVENIR DOCENTE EN LA CONTEMPORANEIDAD	
Campo categorial de referencia	48
Nuevas subjetividades: individuación, virtuosismo, oficio	49
Investigaciones educativas en territorios. Aportes teóricos y metodológicos	56
03. EXPERIENCIAS DOCENTES EN PANDEMIA EN SANTA FE	
Introducción	66
El cursado del Seminario	67

El trabajo final y los nuevos escenarios	69
Conclusiones	80

04. MALABARISMOS Y CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Introducción	84
Categorías relevantes	86
Construcción de los ejes de indagación, del instrumento y delimitación de la muestra	90
Análisis del material en vinculación con las categorías	93
Reflexiones conclusivas	100

ANEXO METODOLÓGICO

Instrumento: entrevista semiestructurada	107
------------------------------------------------	-----

05. DISPONIBILIDAD PERMANENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Docencia en tiempos contemporáneos	112
Un año después: la post-pandemia y una posibilidad para (re)visitar lo escolar	116
Palabras finales	118

06. ENTRE LA HERENCIA Y LA INNOVACIÓN

Sujeto docente devenido en equilibrista: Experiencias docentes en la ciudad de San Guillermo	123
Entretelones del ejercicio investigativo: una breve crónica	123
Desplegando artilugios	124
Enfoque teórico	125

Desmembrando respuestas, abriendo puertas, produciendo hallazgos	130
------------------------------------------------------------------------	-----

1. Escolarización, formación docente y relación con el conocimiento	131
1.1 Re-visitando los propios procesos de escolarización	131
1.2 En caída libre: el mito de la vocación	132
1.3 La apuesta por la formación	133
2. Institución escolar	135
2.1 Entre escombros e intersticios de la escuela moderna	135
2.2 No se reconquista lo que no se asume	135
2.3 Fractura expuesta: el sistema educativo	136
2.4 El desamor en los tiempos postmodernos	136
2.5 El derrumbre de la muralla	137
3. Práctica docente	137
3.1 La irrupción del desastre	137
3.2 Caminando en la cuerda floja	139
3.3 "Comprendió que necesitaba un contrapeso para equilibrarse"	139
3.4 "El [artista] de nuestro tiempo no puede dar la espalda a su época"	140
Reflexiones de cierre -lejos de cerrarse-	140

07. PENSAR LA FORMACIÓN, CREAR ENCUENTROS, TOMAR LA PALABRA

Contextualización de esta conversación	146
Intercambio	147

-

A la Universidad Nacional de Rafaela y a la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento por abrigar nuestro trabajo y propiciar espacios para revisar nuestras prácticas de enseñanza en la Licenciatura en Educación.

A la Editorial de la UNRaf, por considerar y apuntalar este material para su publicación. A nuestras compañeras de la Licenciatura, Leila Abdala y Leila Passerino, por la lectura del primer borrador y por brindarnos valiosas sugerencias.

A los colegas-cursantes con quienes transitamos el Seminario y nos desafían a seguir pensando.

PRESENTACIÓN

La emergencia sanitaria iniciada en 2020 trastocó los ritmos y la materialidad de las mediaciones pedagógicas en todo el globo. Probablemente los transformó para siempre. Especialmente en el nivel superior de nuestro país, las condiciones impuestas por el aislamiento impactaron de múltiples maneras en la estructura de la cátedra universitaria, en el gobierno institucional colegiado, en sus funciones de investigación y extensión.

En el caso de las actividades de enseñanza, vivenciamos efectos nocivos como la saturación provocada por las pantallas en la larga sucesión de clases y actividades ligadas al cursado de las carreras. Asistimos, como también lo hicieron nuestros estudiantes en sus propios desempeños laborales y en su condición de cursantes universitarios, a un crecimiento inusitado de las horas de trabajo en línea y fuera de ella. Nos reconocimos despojadas de toda capacidad para ejercer alguna partición de tiempos y espacios para asumir actividades por fuera de las laborales y domésticas.

En la coyuntura epidemiológica, aquellas clases quincenales antes contenidas en los márgenes del aula por el lapso de cuatro horas, pasaron a ser clases sincrónicas virtuales (estrenando ese nuevo epíteto, ahora vuelto usual en nuestro vocabulario cotidiano) de dos horas. Tiempo percibido siempre como escaso no solo por el recorte sufrido en el pasaje a la mediación de la pantalla, sino sobre todo, por la necesidad de todos los participantes de efectuar actos de reconciliación¹ con la realidad que nos tocaba vivir, a través de la circulación de la palabra, y en ella, de las experiencias inéditas transitadas. Pacientes y protagonistas de una realidad que ponía en entredicho muchas de nuestras categorías regulares de acción y de pensamiento, convertimos el seminario "Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales" de la Licenciatura en Educación de la UNRaf en una ocasión para registrar esas experiencias docentes límites diseminadas en Rafaela, Esperanza, Santa Fe, San Jorge, El Trébol, San Guillermo y otras localidades cercanas. Este ejercicio de exploración nos permitió, simultáneamente, comprendernos a nosotras mismas como sujetos implicados en los procesos que describían las voces de quienes compartieron sus testimonios. En este derrotero tuvimos que leer de nuevo a nuestros referentes teóricos, como quien debe aprender a leer en una lengua que no es la materna. Acudimos, además, a otros autores no frecuentados² hasta ese momento en la búsqueda de afirmar aquella tarea de reconciliarnos con lo que estaba ocurriendo.

01. Tomamos aquí la noción de reconciliación que plantea Hanna Arendt (1995) en relación a la actividad de comprensión como tarea humana: "La comprensión no tiene fin y por lo tanto no puede producir resultados definitivos; es el modo específicamente humano de vivir, ya que cada persona necesita reconciliarse en que ha nacido como extranjero y en cuyo seno permanece siempre extraño a causa de su irreducible unicidad" (Arendt, 1995: 30).

02. Uno de ellos fue Giorgio Agamben, con su texto "Estado de excepción" (2005).

03. Al respecto, uno de los primeros informes sobre desigualdad y el estado de situación de la educación en América Latina fue el de CEPAL-UNESCO 2020. Puede consultarse en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Superada, por ahora, la condición de emergencia, el inicio del año académico 2022 y el retorno presencial a los ámbitos formativos nos encuentra ante la sensación de que nada volverá a ser lo que era, ni siquiera como lo fue en los períodos de aislamiento sanitario. Si bien el acontecimiento epidemiológico alteró las instituciones, exacerbó desigualdades preexistentes y creó nuevas³, paralelamente redefinió los bordes de aceptabilidad de los formatos digitales remotos como mediación propicia para enseñar y aprender en el nivel superior. Hoy parece existir, inclusive entre académicos y estudiantes, un mayor margen de aceptación de estos formatos, mientras se extienden las demandas por mayores flexibilizaciones de los regímenes institucionales.

Por todo ello, quizás este sea un libro un tanto extemporáneo. Muchos de sus planteos se referencian en modos de enseñar y aprender en la universidad que posiblemente tiendan a mutar hacia otros formatos. Destaca y valora tentativas para vincular la enseñanza y la investigación que probablemente no se reediten en los mismos términos en que las ejercimos.

Nos acompaña la percepción de que nos encontramos ante un punto de inflexión en la historia de los modos de formarse en la universidad. Posiblemente, ante una materialización veloz del pasaje desde dispositivos de enseñanza hacia dispositivos de aprendizaje (Simons y Masschelen, 2013). Frente y junto a ello, nos interesa reivindicar a través de los capítulos que siguen, un atributo conquistado en las peripecias de la vida de la universidad. Se trata de la clase como ocasión en la que el pensamiento puede convertirse en acontecimiento, es decir, en efecto subjetivante. Porque lejos de ser una jurisdicción para dar a conocer lo que otro no sabe, la clase universitaria dispone el conocimiento con la finalidad de lanzarlo hacia sus propios límites, hacia nuestros propios límites. El conocimiento revela así su carácter polémico y provisional, promueve deliberaciones, se atreve a preguntar una y otra vez por aquello que insiste en parecer indudable, se somete al escrutinio de múltiples argumentos y objeciones, promueve la articulación de experiencias que aparentan ser disímiles, y colabora en la producción de sentidos que permitan afirmarnos en particulares escenarios históricos. Va de suyo que este modo de vivir con y en el conocimiento, de ocupar el espacio/tiempo de la clase, nos transforma. Nos permite ubicarnos en otros registros de existencia, perforando simbólicamente aquellos lugares que cotidianamente somos llamados a “ocupar” en las clasificaciones sociales convenidas o impuestas en los regímenes en los que nos movemos.

Confiamos que, al calor de estas reconfiguraciones de los formatos pedagógicos, el oficio de formar-se en la universidad continúe desafiándonos a pensar la mediación de la enseñanza en tanto presencias que habilitan voces, conversaciones, encuentros (Larrosa, 2019).

María Virginia Luna y Bárbara Zanuttini



Introducción

La obra que aquí presentamos tiene como finalidad principal contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje del Seminario "Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales" (FPDEA) de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Los diccionarios etimológicos indican que el término seminario proviene del latín *seminarius*, "semillero", traducción corriente de esta expresión latina. El seminario universitario constituye una creación relativamente reciente si tenemos en cuenta la extensa historia de la institución universitaria. En el contexto alemán⁴ del siglo XVIII, hizo su aparición provocando una discontinuidad en los modos de formarse en las casas de altos estudios de Europa. Su surgimiento cuestionó el carácter estrictamente profesionalizante o especulativo de las carreras, constituyéndose así en una nueva gramática donde la investigación científica cobró un rol preponderante como reguladora de las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimientos. La incorporación del formato de seminario a las universidades buscó propiciar la formación científica de jóvenes a partir de la guía de investigadores y de un trabajo conjunto entre unos y otros, en torno a problemáticas específicas sobre las cuales era posible generar nuevos conocimientos.

Esta breve reseña histórica nos posibilita introducirnos a esta propuesta de libro de cátedra, en la que de algún modo nos proponemos recuperar el espíritu que dio origen a la irrupción de nuevas formas de enseñar y aprender en la universidad. Por ello, los apartados que lo conforman están escritos con la intención de compartir perspectivas de trabajo, estrategias de construcción de preguntas, exploraciones tejidas en los vínculos entre el equipo docente y los cursantes del espacio FPDEA.

Por otro lado, la espacialidad de la forma libro nos ha animado a exponer con mayor detención las decisiones teóricas y metodológicas que organizan la propuesta. Al mismo tiempo, nos ha permitido construir otra temporalidad para conversar y reflexionar junto a otros sobre las experiencias de escritura en las que nos involucramos y sobre sus implicancias en nuestras prácticas formativas y de investigación.

Concebimos, así, la escritura como un espacio y un tiempo que habilita condiciones para la resignificación y creación de nuevos saberes. Saberes producidos por docentes en ejercicio, que se ven interpelados por las derivas de sus prácticas en el tránsito que ofrece una carrera de complementación curricular como la Licenciatura en Educación. Deseamos, por ello, que este texto también resulte un

04. Se considera al Seminario Filológico de Gotinga de 1737 el punto de inicio de los seminarios de investigación universitarios.

material de consulta orientativo para la elaboración de los trabajos finales que los colegas producen como instancia integradora de los contenidos tratados.

Debemos destacar que el Seminario aborda la pregunta por la constitución del sujeto docente en Argentina. En virtud de ello, dispone un recorrido en el que los cursantes pueden especificar ese interrogante, vinculándolo a preocupaciones que hoy conmueven sus modos de pensar (se) en tanto docentes. Realiza un especial énfasis en los contextos geográficos adyacentes a la zona de influencia de la universidad, sin dejar de considerarlos como parte de un marco más amplio de escenarios sociales y educativos que vienen sufriendo hondas transformaciones. En esa dirección, se van perfilando relaciones con prácticas cercanas a la investigación educativa. Por un lado, porque la cuestión docente se encuentra inscripta en los propios trayectos de investigación del equipo docente a cargo, próximos a la problemática de la formación docente inicial y continua⁵ y al análisis sobre la constitución de los oficios de docencia en la escolaridad contemporánea⁶. Por otro lado, debido a que proponemos un ejercicio de problematización que se condensa en la exploración de otras investigaciones recientes sobre la docencia y en la producción final solicitada.

Estos aspectos resultan relevantes, dado que una estrategia de enseñanza central que asumimos consiste en dejar al descubierto la provisionalidad y la apertura que reviste la pregunta por la docencia, así como la condición de historicidad de los procedimientos del preguntar en relación a ello. Al exponer itinerarios de investigación propios y de otros equipos del país, al ir identificando sus arribos y puntos ciegos, así como los interrogantes que surgen contiguos a los hallazgos, el Seminario busca propiciar la progresiva construcción de posiciones enunciativas más cercanas a las que se presentan en prácticas de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta estos criterios, los dos primeros capítulos los hemos destinado a profundizar el encuadre de trabajo, explicitando algunos rasgos de los referentes teóricos de los que nos nutrimos para organizar el programa. El capítulo 1, escrito por María Virginia Luna y denominado "La pregunta por el sujeto docente desde una perspectiva genealógica," presenta el encuadre general de trabajo a partir de nociones claves de la perspectiva genealógica de Michel Foucault y su pertinencia para el análisis del sujeto docente contemporáneo. El capítulo 2, "Comprender el devenir docente en la contemporaneidad: campo categorial de referencia," cuya autoría es de Bárbara Zanuttini y María Virginia Luna, es una sistematización sucinta de las princi-

pales líneas de estudios y constructos teóricos que sitúan los procesos que intervienen en la constitución de figuras y prácticas docentes actuales. Por un lado, se trata de las teorías sociológicas que analizan la conformación de subjetividades y nuevas tramas de sociabilidad, junto con las transformaciones acaecidas en las instituciones que se ocupan del trabajo sobre los otros. Por otro lado, se apela a análisis filosóficos en torno a las formas de vida ligadas al postfordismo. Allí se introducen conceptos como virtuosismo e intelecto general en tanto herramientas para comprender la emergencia del sujeto docente actual. Por último, se hace referencia a investigaciones del campo educativo que sustentan una rica producción que, en parte, retoma aspectos de los lineamientos teóricos antes mencionados. Se hace especial referencia a las nociones de errancia y devenir docente en tiempos de gerenciamiento que destacan su potencialidad para repensar las experiencias docentes en los territorios locales.

Cabe remarcar que desde el surgimiento de la carrera el Seminario impulsó lazos con la investigación no solo como un aporte a la elaboración de los trabajos finales de graduación, sino también a la formación profesional relacionada con el perfil del egresado. De manera grupal o individual, los estudiantes realizan un trabajo de campo acotado, en el que tienen la posibilidad de reconstruir problemáticas a través de los marcos de lectura y antecedentes propuestos en el programa de cátedra. La finalidad es la construcción de preguntas, categorías de análisis y datos exploratorios referidos a los rasgos que asumen los oficios docentes actuales. Estos pueden ser relevados en sus contextos próximos mediante entrevistas semiestructuradas a una muestra de profesores, o bien derivarse de la selección de un corpus documental de políticas oficiales. En el caso del período de aislamiento sanitario del año 2020, el material empírico para las elaboraciones finales de la Sede Rafaela se derivó de un Conversatorio⁷ organizado como parte de las actividades de investigación en las que el Seminario se encontraba involucrado.

Como los procesos de producción de estos trabajos suelen requerir apuntalamientos en diversos momentos⁸ consideramos de vital importancia que este libro pueda acompañar a nuevos cursantes en el recorrido de esta instancia final. De este modo, se presentan cuatro capítulos cuyos autores son colegas que transitaron el cursado del seminario en las sedes de Rafaela y San Guillermo, provincia de Santa Fe. Allí comparten aspectos de sus producciones y de las experiencias de realización, atravesadas íntegramente por la irrupción de la pandemia. Se aclara que dichas producciones provienen de ejercicios formativos preliminares vinculados a actividades próximas a la investigación⁹.

05. Luna, MV (2017) "Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Hacia una genealogía de los regímenes veridiccionales en la enseñanza de la Física para la escolarización secundaria." Tesis doctoral. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Zanuttini, B. Avances de Tesis doctoral "Los sentidos de la formación docente: sujetos y saberes." Doctorado en Sentidos, teorías y prácticas de la educación. Universidad Nacional del Litoral. Aprobado por Res. H. Consejo Superior UNL N° 74/17. Cohorte 2018.

06. Luna, M.V. y Passerino, L. (Dir.) (2020-2022). "Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela." Proyecto de Investigación. UNRaf. Res. CS 427/2020

07. "Conversatorio Hacer docencia, hacer escuela en Rafaela -y región-. Relatos del presente en tiempos de excepción." Agosto de 2020. UNRaf.

08. A través de intercambios en las clases, seguimiento del equipo docente de los pequeños grupos, realización de clases de consulta.

09. En todos los casos se trata de trabajos con un recorte empírico acotado, pensado como acercamiento inicial a las prácticas de investigación educativa.

En el capítulo 3, "La constitución del sujeto docente en las tramas del presente. El desafío de analizar experiencias docentes en pandemia en el interior de Santa Fe," Karina Encina y Andrea Límido recuperan la hechura y las problematizaciones suscitadas en el marco del trabajo final del seminario, presentado a fines de 2020. Ofrecen un recorrido por experiencias de profesores de nivel secundario de la ciudad de Esperanza (Santa Fe) y su inscripción en categorías teóricas del seminario que habilitaron articulaciones reflexivas entre las tramas sociales y escolares analizadas. A la vez exponen nuevos aspectos arrojados por los análisis que permiten seguir pensando al sujeto docente en los trazados reales de sus prácticas. En clave de ruptura, en este capítulo las autoras toman la palabra para pensar lo escolar, no solo en lo referido a su literalidad (edificio, sujetos, horas cátedra, clases, entre otros), o en cómo la virtualidad alteró el trabajo, sino también en cómo el docente y la escuela son pensados como parte de una problemática epocal. En el capítulo 4, "Malabarismo y continuidad pedagógica. Hacer docencia en condiciones de excepcionalidad extrema en las ciudades de Santa Fe y Rafaela," Sharon Derrier y María Paula Hammerly analizan rasgos y comparten reflexiones sobre los modos de hacer docencia en pandemia. Mediante entrevistas a profesores de educación secundaria focalizan en la relación entre escuela, docencia y excepcionalidad. Explicitan los modos en que fue posible analizar, en el contexto de las escuelas y docentes relevados, las prácticas de continuidad pedagógica en la etapa de aislamiento social transitada en 2020. Se muestran las vinculaciones entre las experiencias relatadas y las conceptualizaciones trabajadas en el seminario, atendiendo especialmente a las relaciones entre excepcionalidad y virtualidad escolar. Las autoras también comparten un anexo metodológico con el guion de entrevista que utilizaron. El capítulo 5, "Disponibilidad permanente en tiempos de pandemia. Construyendo conocimientos sobre la práctica docente desde reflexiones compartidas" de Hernán Steinaker y Carolina Zunoffen, presenta un análisis sobre la situación de excepcionalidad educativa y las reconfiguraciones de las prácticas escolares a partir de la pandemia. A partir de un Conversatorio realizado en el marco del seminario en el que docentes, preceptores y directivos de Rafaela y región compartieron sus experiencias, se promovieron intercambios que actuaron como disparadores para la reflexión. Los autores problematizan los relatos socializados a la luz de autores como Virno, Dubet, Grinberg, y Han para repensar la figura del docente y del preceptor en contextos próximos a la UNRaf. Se analiza cómo desde 2020 la educación virtual se presentó como una respuesta posible para sostener la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes,

evitando comprometer la salud. Se destacan las condiciones por las que la escuela "entró en las casas", al promover una dilución abrupta de las fronteras entre la "vida productiva" y la "vida doméstica" de las que habla Paolo Virno. En este recorrido se expone la categoría disponibilidad permanente como herramienta para comprender el trazado reciente de experiencias docentes.

El capítulo 6, "Entre la herencia y la innovación: el sujeto-docente devenido en equilibrista. Experiencias docentes en la ciudad de San Guillermo" fue escrito por Candela Piovano, Laura Vignolo y Evangelina Villagra. Propone un análisis que re-visita y des-arma escenas escolares desde conceptualizaciones provistas en el Seminario a partir de un análisis de entrevistas a docentes de Nivel Secundario y Superior. A partir de la construcción de ejes referidos a la relación del docente con el conocimiento, a los desplazamientos de la institución escuela y a las condiciones de la práctica docente, establecen relaciones con las experiencias formativas y laborales de los sujetos entrevistados. Para cerrar este volumen se exponen intercambios y reflexiones sostenidos entre los diferentes autores, a propósito de la preparación de este material para su publicación. Cabe aclarar que el formato textual del último capítulo como una conversación¹⁰ fue una decisión asumida por todos los autores de este trabajo. El capítulo 7 se denomina "Pensar la formación, crear encuentros, 'tomar la palabra'". Presenta interpelaciones colectivas acerca de los sentidos de la formación, de la investigación y de las direccionalidades de las prácticas docentes en la presente coyuntura y nuestras posibilidades de pensarlas.

En cuanto a la escritura, al ser una obra colectiva, se respetaron los estilos personales y grupales, y se prestó especial atención a la claridad en la exposición de ideas, relaciones y conceptos. Por otro lado, se decidió no omitir referencias recurrentes a situaciones del cursado del Seminario o a los referentes teóricos con la finalidad de que el libro resulte útil por capítulos específicos o bien como obra en su totalidad.

10. La reelaboración de los trabajos finales seleccionados requirió reuniones sucesivas con los autores a fin de acordar criterios para la reescritura en vistas a la composición del libro. Además, se llevaron a cabo encuentros de taller en los que se fueron construyendo ejes de intercambio para la producción del capítulo 7, de escritura colectiva.

01.

EL SUJETO DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA GENEALÓGICA

Por: *María Virginia Luna*¹¹

11. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Dra. en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora Asociada ordinaria a cargo del Seminario "Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales" y de "Análisis Institucional de la Educación" de la Licenciatura en Educación de la UNRaf. Además, es docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. En la universidad realiza también actividades de dirección y co-dirección de proyectos de investigación. Se ha desempeñado como docente en el nivel secundario y superior no universitario de la provincia de Santa Fe.

Provocaciones iniciales

Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios superiores, me siento cada vez inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta "profesión". Pongo esta palabra entre comillas para indicar sus complejas raíces religiosas e ideológicas. La profesión del "profesor" –este mismo un término algo opaco- abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación. Comprende numerosas tipologías que van desde el pedagogo destructor de almas hasta el Maestro carismático. Inmersos como estamos en unas formas de enseñanza casi innumerables –elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica-, raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, los recursos de la falsedad, lo que yo llamaría –a falta de una definición más precisa y material- el misterio que le es inherente.

Steiner, G. 2007: 11

Tratemos de imaginar en acción a "maestros" disímiles como los que mencionamos a continuación. Rapsodas, grandes cantores-poetas de la antigüedad griega, que pronunciaban sus enseñanzas (aquellas que no eran esotéricas) a través de versos. Preceptores itinerantes que recorrían las pequeñas urbes en tiempos coloniales de la América hispánica. Jóvenes mujeres norteamericanas convocadas por Sarmiento para trabajar en la "pampa brava"¹² en el último cuarto del siglo XIX. Las hermanas Cossettini y su experiencia de la Escuela Serena¹³ en la provincia de Santa Fe, en las primeras décadas del siglo XX. Paulo Freire en compañía de otros educadores populares en círculos de alfabetización de regiones rurales y fabriles brasileñas a comienzos de la década de 1960. Como vemos se trata de personajes altamente contrastantes y distantes en épocas y latitudes. Figuras magisteriales que, puestas en escena en esta mención sucesiva, tienen el potencial de perturbar nuestras imágenes más inmediatas sobre la docencia, sobre todo aquellas que la asocian con ciertos emblemas como el guardapolvo, la escuela, el aula, el pizarrón. El Seminario ofrece un recorrido que aspira a seguir el hilo de la percepción de Steiner, aquel que revela que los términos de docen-

12. Al respecto sugerimos la novela de Gloria Casañas (2010) "La maestra de la laguna. Un amor entre Boston y las pampas."

13. Recomendamos el documental "La escuela de la señorita Olga" (Pizzi, 1991).

14. Este objetivo didáctico que ahora estructura el dictado del seminario fue alumbrado –no sin dificultades– en trayectos formativos en los que nos encontramos ante la necesidad de ejercer esa ruptura epistémica. En tránsitos personales e institucionales de enseñanza e investigación se fue revelando la fecundidad de este desplazamiento en el marco del estudio de la perspectiva genealógica de Foucault.

15. También se recuperan aspectos tratados en la tesis doctoral: Luna, MV (2017). "Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Hacia una genealogía de los regímenes veridictionales en la enseñanza de la Física para la escolarización secundaria". UNR.

16. Respecto a esta faceta del autor menos conocida por el gran público, al menos hasta la publicación de sus lecciones, Noguera Ramírez afirma: "Su condición de profesor ha sido tocada en forma superficial y tangencial en sus biografías y solo cobró alguna importancia en las presentaciones de sus cursos recientemente publicados. Resulta evidente, entonces, que ese tema no ha merecido mayor atención; por el contrario, ha sido mucho más importante la opción sexual de Foucault y sus actitudes políticas, hechos sobre los cuales los analistas se han concentrado y los periodistas y los militantes han tomado partido, pues en esos puntos las relaciones de saber-poder parecen más intensas o visibles, de cualquier forma, más "lucrativas" (Noguera Ramírez, 2009: 132).

te, profesor/a, maestro/a en realidad son opacos. Nuestra apuesta consiste en agitar esas evidencias, puesto que sostenemos que para comprender las derivas actuales de la formación y las prácticas ligadas al ejercicio de la docencia es preciso conmovier¹⁴ en nosotros mismos las imágenes, deontologías, rutinas, que constituyen nuestras experiencias inmediatas acerca de lo que implica ser docentes. Como veremos a partir de la recuperación de un tramo de la obra de Foucault¹⁵, así como de otros autores que presentamos en el capítulo 2, interesa pensar las implicancias del hacerse docente en unas condiciones históricas, sociales, políticas, económicas e institucionales específicas.

De ese modo, la categoría "docente" ya no funciona como un significativo que refiere a la homogeneidad de una planicie en la que "pese a las épocas" es reconocible una forma inmutable. Dicha categoría remite, en cambio, a la posibilidad de pensar la dispersión y la heterogeneidad de sus constituciones: ¿acaso ser docente en el nivel inicial, primario o secundario supone las mismas implicancias?, ¿la configuración del profesor secundario a comienzos del siglo XX es parecida a la actual?, ¿la tarea de los docentes preceptores que trabajan en el nivel secundario se estructura en torno de las mismas problemáticas que hace unas décadas?, ¿qué alcances tienen los cargos de tutores o facilitadores de la convivencia que surgieron con los cambios recientes en el subsistema secundario en la provincia de Santa Fe?

Asimismo, el abordaje que proponemos no supone el registro empírico de modos de docencia del pasado y del presente para construir tipificaciones y modelos. Estas cauciones, por tanto, nos invitan a exponer algunos criterios de trabajo del seminario que se apoyan en la perspectiva genealógica de Michel Foucault.

¿Quién es usted, señor Foucault?

Michel Foucault –que regularmente era interrogado acerca de qué era él y que siempre intentaba rehuir a las clasificaciones identitarias– en una entrevista que ofreció en 1982 decidió definirse, llamativamente, como un profesor¹⁶ y no como intelectual o filósofo (Foucault, 1990). Nació en Poitiers, Francia, en 1926 y falleció en París en 1984.

Fue una figura incómoda en el campo intelectual francés, dado que resultaba difícil catalogar su trabajo dentro de contornos claramente delimitados como la filosofía política, la historiografía o la epistemo-

logía¹⁷. No obstante, apenas pasados sus cuarenta años accedió al puesto de profesor de la asignatura "Historia de los Sistemas de Pensamiento" del Collège de France, una de las instituciones más emblemáticas de la academia francesa, sucediendo al reconocido Jean Hyppolite luego de que este falleciera. Elegido mediante la asamblea de la institución, Foucault dictó cursos sucesivos una vez al año sobre las investigaciones que estaba llevando a cabo, hasta el año de su prematura muerte¹⁸.

Los trabajos expuestos en sus clases, conferencias y libros¹⁹ dan cuenta de objetos que se ubican en los umbrales (y no estrictamente dentro) de los campos disciplinares reconocidos por la academia. En ellos analiza el surgimiento y las transformaciones de prácticas y saberes relativos a la locura, la sexualidad, la penalidad, la enfermedad, entre otros. Provocador, cuando le preguntaban acerca de sus elecciones investigativas, decía que elegía esos temas porque son los que –como sociedad– nos suelen avergonzar.

Sus textos exhiben a un pensador con diferentes matices en sus preocupaciones y hasta en sus entonaciones para dar cuenta de sus esfuerzos investigativos. En cada producción el autor compartió las preguntas que lo desvelaban, los "combates intelectuales" por los que estaba transitando.

Preguntarnos por la figura de Foucault implica considerar, además, otro aspecto ineludible: la recepción de sus obras en diversos períodos y geografías. Canavese (2015) señala que en Argentina la recepción fue acotada hasta la década de 1970, pero cada vez más extendida a partir de la recuperación democrática²⁰, especialmente hacia fines de la década de 1980. La autora afirma que esta circulación creciente tuvo diferentes usos y matices, que fueron desde un uso atento a los postulados del francés hasta una circulación "epidérmica" más pendiente de la novedad editorial y la legitimación de ciertos campos. Sin embargo, es en la década de 1990 cuando la obra de Foucault toma niveles de extensión considerables, cuantitativa y cualitativamente hablando. Al respecto, dice Canavese:

"Desde los años noventa la explosión de su divulgación (de Foucault) dará lugar a apropiaciones que van de la estrecha relación con las coyunturas político-intelectuales locales a un internismo atento a los enunciados filosóficos pero relativamente ajeno a la situación sociopolítica; algunas agudas y particularizadas; otras superficiales y acrílicas. Se sabe, los procesos de recepción y circulación de ideas comprometen ineludiblemente la plasticidad de los textos, los exponen a elongaciones y síntesis". (Canavese, 2015: 10.)

17. Al respecto pueden consultarse los textos de Veyne (2014) y de Roudinesco, E. (2007)

18. Su último curso se tituló "El coraje de la verdad" y fue dictado entre diciembre de 1983 y enero de 1984. Foucault falleció en junio de ese año.

19. Edgardo Castro, filósofo argentino, dice que para hablar de la obra de Foucault hay que usar una metáfora espacial: la biblioteca. La "biblioteca Foucault" se compondría de cuatro "secciones": a) los libros publicados por el autor en vida; b) los artículos, intervenciones y entrevistas publicados en vida; c) los cursos dictados en el Collège de France; y d) otros trabajos (conferencias, intervenciones) no preparados para su publicación (Castro, 2011a).

20. Al respecto puede consultarse el libro de Tomás Abraham, "Pensadores bajos y otros escritos" (2000).

21. Los comentaristas de la obra foucaultiana suelen reconocer tres períodos en el desarrollo de la misma: el arqueológico, el genealógico y el ético. Terán, O. (1983).

22. Muchos de esos autores trabajaron con las obras de Foucault en francés, no publicadas al español, sino luego del inicio del nuevo milenio.

En el ámbito de las investigaciones pedagógicas Foucault proporcionó claves de lectura de las prácticas educativas en diversas direcciones. Su obra, y los diferentes momentos por los que transitó (particularmente el arqueológico y la genealógico²¹), ha sido influyente en estudios sobre educación e instituciones educativas desde hace más de dos décadas, no solo en Argentina, sino en diferentes ámbitos tanto de habla inglesa como española. Los textos clásicos del ámbito pedagógico que se apoyaron en la pesquisa foucaultiana trataron de romper una mirada ahistórica y de progreso dominante en estudios sobre la escuela y la pedagogía para mostrar la contingencia de las prácticas, las relaciones entre sujetos, saberes y ciertas formas de poder. Autores extranjeros como Varela y Álvarez Uría (1991), Walquerdine (1988), Larrosa (1995), Ball (1994), Popkewitz (1987; 1994), Zuluaga (1998) y argentinos como Guyot et. al. (1992) Narodowski (1994; 1999), Dussel y Caruso (1999), abrieron caminos de recuperación de los aportes del filósofo francés para pensar lo educativo. Autores argentinos como Caruso (2005) y Grinberg (2008; 2014; 2015), pero también del ámbito latinoamericano, como Veiga-Neto (2006, 2013a, 2013b) o Castro Gómez (2011), se vienen ocupando de analizar los dispositivos escolares y sus regulaciones de sujetos, saberes y prácticas específicamente desde la categoría de gubernamentalidad²².

Algunos de ellos se detuvieron especialmente en aspectos de las prácticas de gubernamentalidad contemporáneas atravesadas por el desplazamiento de los dispositivos disciplinarios y la emergencia de nuevas tecnologías de poder, cuestión que nos interesa recuperar más adelante.

A poco de cumplirse 40 años de su muerte, podemos decir que los aportes de Foucault de la segunda mitad de los años 70 relacionados con la noción de gubernamentalidad son fuente de investigaciones, cursos de posgrado, líneas editoriales, papers y congresos. Este fenómeno, posible por la edición y publicación póstuma de sus cursos en el Collège de France, logró matizar la imagen del controvertido autor, antes identificado como el teórico del "disciplinamiento" a través de una recepción un tanto sesgada de su libro "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión" (1989).

Como dijimos, "ese Foucault" que habla de la gubernamentalidad es la faceta que circula con mayor visibilidad en nuestros días, con el consiguiente peligro de perder de vista el itinerario de problemas que lo condujo a la necesidad de construir la noción de gobierno de los hombres, producto de las derivas a las que lo llevó la historización de las tecnologías asociadas al castigo (Castro, 2011b). Conscientes de esos riesgos, y a los fines de precisar las problemáticas que tra-

tamos en el seminario, es importante aclarar que el recorte de los ejes del programa del seminario no incluye una profundización de los desplazamientos teóricos y metodológicos presentes en la trayectoria del autor, cuestión que merecería un recorrido formativo específico. Subrayamos que las referencias del autor que tomamos para la construcción del encuadre de trabajo remiten estrictamente al itinerario de una utilización²³ (Revel, 2014). En efecto, recuperamos principalmente trabajos que Foucault produjo entre 1971 y 1979, y que la instancia de preparación de este libro como material de cátedra nos invitó a visitar y a sistematizar.

23. No pretendemos –ni sería posible aquí– realizar un abordaje exhaustivo del período seleccionado del autor.

Una historia "externa" de la verdad y del sujeto

Mi propósito no era reconstruir una historia de las conductas y prácticas sexuales, según sus formas sucesivas, su evolución y su difusión. Tampoco era mi intención analizar las ideas (científicas, religiosas o filosóficas) a través de las cuales nos hemos representado tales comportamientos. En principio, quería detenerme ante esta noción, tan cotidiana, tan reciente, de "sexualidad": tomar distancia respecto a ella, evitar su evidencia familiar, analizar el contexto teórico y práctico al que está asociada.

Foucault, 2003: 9

Los estudios sobre la docencia se han abordado desde diferentes perspectivas. Algunos plantearon que la tarea docente se cifra en la historia escolar de los sujetos; otros focalizaron en las marcas de la socialización profesional o de la formación inicial (Gvirtz, 1991). En este último caso, las investigaciones tienden a analizar tradiciones teóricas y estructuras curriculares en las carreras.

En el seminario se presenta, en cambio, un camino que fue menos transitado en el campo de estudios sobre formación y prácticas docentes: la perspectiva genealógica de Michel Foucault. Su elección para la organización de FPDEA radica, entre otras cuestiones, en la posibilidad de establecer una ruptura en ciertas estabilizaciones interpretativas de las prácticas ligadas a los fenómenos de la escolarización que suelen ordenarse bajo la lógica de "error" y "enmienda". En dicha lógica se leen, analizan y proponen prácticas pedagógicas buscando la verdad o falsedad de sus supuestos o resultados. También se trata de verificar allí su ajuste o desviación con respecto a

parámetros deseables que son externos o anteriores a las mismas prácticas. Si se asume que existen en las acciones educativas supuestos y efectos falsos o si se desvían de un ideal, la búsqueda de enmendar es la actitud epistémica imperante que suele ordenar el campo del saber de la educación. En cambio, la mirada genealógica invita a una consideración no esencialista, ni teleológica de las prácticas y de los sujetos:

Ahora bien, si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia más bien que de añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay "otra cosa bien distinta": no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella.

Foucault, 2004: 18.

Esta actitud que el autor atribuye al "genealogista" se transforma en un desafío laborioso en el marco del cursado del seminario, habida cuenta de que al reconocernos como "docentes" (de cualquier nivel y modalidad) se vehiculizan involuntariamente cuantiosas aspiraciones morales y enunciados normativos que no necesariamente se encuentran prescriptos, pero que tienen la suficiente fuerza para reinventarse, circular y regular las relaciones con nosotros mismos y con los otros. Por ejemplo, desde hace años advertimos que una preocupación que atraviesa los discursos de la formación y del trabajo de los profesores suele estar íntimamente vinculada a las demandas de "innovación" en la enseñanza. En la propia dinámica de su funcionamiento, estas demandas -que se refuerzan gracias a múltiples articulaciones entre los espacios estatales e intergubernamentales que diseñan reformas y políticas educativas, los ámbitos académicos, momentos económicos del país, coyunturas en el sistema educativo, entre otros elementos implicados- suelen "producir" la imagen de un sujeto docente que "carecería" de formación, de "saberes actualizados", de "nuevas estrategias de enseñanza", de "uso asiduo de nuevas tecnologías", etc. Al considerar el ejemplo dado, podemos decir que la perspectiva genealógica nos ayuda a interrogar cómo se componen históricamente prácticas y saberes que tienen como referencia a un sujeto de conocimiento que -desde el fondo de sus carencias y creencias distorsionadas- debería asumir progresivas to-

mas de conciencia, precisando los errores y las innovaciones necesarias para ejercer racionalmente los cambios previstos por las teorías pedagógicas o, bien, por los lineamientos de políticas educativas.

La lectura de Michel Foucault nos plantea que esa es una historia posible de lo que él denomina "verdad"²⁴: su historia "interna" (Foucault, 1992). En ella la verdad se corregiría a partir de sus propios principios de regulación, entendiéndolos como principios lógicos-epistemológicos, al suponer que pre-existen sujetos y objetos de conocimiento y que se da entre ellos un proceso de acercamiento o de adecuación en el que se eliminan los errores, los olvidos, y se corren los velos.

Teniendo en cuenta esa posición, podemos traer otro ejemplo para precisar cuál es el desplazamiento que nos propone la mirada genealógica. Numerosos espacios de discurso de la formación docente (planes de estudio de profesorado, programas de cátedra, documentos oficiales nacionales y jurisdiccionales, artículos académicos) en los últimos años plantean una insistencia: "mirar" la escuela y, a partir de una revisión interna de los pensamientos, experiencias y creencias personales del docente o futuro docente, identificar aquellos obstáculos que le impiden "conectarse" con esas "realidades" para mejorar la calidad de la enseñanza. ¿Cómo entender estas insistencias de los discursos?, ¿qué reglas organizan estas insistencias? Si nos atuviéramos a una "historia interna" de la verdad, la lectura posiblemente se orientaría a mostrar que existe una línea evolutiva en los saberes y en las prácticas docentes que va desde un difuso pasado en el que las "realidades" y "sujetos educativos" no eran "tenidos en cuenta", hasta la conquista de su cabal "reconocimiento" actual. En esta línea de argumentación, los aportes de las corrientes cognitivas, así como del paradigma interpretativo en Ciencias Sociales, habrían hecho "entender" la posición del profesor como alguien que no solo "transmite", sino que es un "mediador" de los conocimientos en contextos socioculturales concretos. Este régimen de lectura de las prácticas indicaría que nos encontramos un paso más adelante en esta cadena evolutiva del saber: parece haber llegado el momento en que las políticas educativas y las instituciones de formación docente hicieron suyas las indicaciones que hace décadas sostienen estudios vinculados a la Didáctica y a las Ciencias Sociales en general. Sin embargo, existe otra "historia" posible de la verdad que toma distancia de la lectura anterior. Esta se aleja de la lógica de la "historia de la ciencia" (en el sentido de suponer que hay una cadena ascendente y evolutiva en la sucesión de los saberes en la que se van eliminando los errores) para constituirse como genealogía de los saberes, de la verdad. La epistemología clásica, emergente con el Iluminismo

²⁴. En términos de una mirada genealógica, la verdad no remite a un tipo de contenido al que hace referencia, sino a un conjunto de procedimientos de carácter histórico, político y epistémico que permiten pronunciar enunciados que se consideran verdaderos (Foucault, 2014).

y la Ilustración en las sociedades occidentales, se organizó en torno a la descripción del “progreso” de la razón científica cifrado en la lucha del conocimiento contra la ignorancia, de la razón contra las quimeras, la experiencia contra los prejuicios y el error (Foucault, 2000). La genealogía invita, por el contrario, a desestimar las oposiciones instaladas por la lógica iluminista para aprehender otros sitios en los que la verdad se forma, donde se definen reglas de juego a partir de las que es posible entender el nacimiento de sujetos, dominios de objetos y tipos de saber. Foucault afirma que la genealogía debe interrogar los saberes y los discursos de un dominio –en nuestro caso la formación y las prácticas docentes- a partir del eje “discurso-poder” para desbaratar la “problemática de las Luces” (Foucault, 2000), cuestión en la que aún se encuentran comprometidas ciertas líneas de los discursos vinculados a la docencia. Al realizar una crítica al modelo iluminista, que incluso atraviesa a ciertas lecturas marxistas de las prácticas, plantea Foucault:

(...) las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para el sujeto de conocimiento, sino aquello a través de lo cual se forman los sujetos de conocimiento, en consecuencia, las relaciones de verdad. Sólo puede haber ciertos tipos de sujetos de conocimiento, órdenes de verdad, dominios de saber, a partir de condiciones políticas que son como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad.

Foucault, 1992: 32

Esta “historia externa” de la verdad se pregunta por las relaciones de fuerza que se tejieron en prácticas sociales concretas para dar forma a saberes, discursos y a sujetos de conocimiento. A partir de estos criterios asumimos como hipótesis de trabajo que es preciso remitir lo que “se dice” respecto a la docencia a juegos de prácticas, relaciones de fuerza, procesos políticos, históricos y sociales que implican un conjunto de reglas anónimas donde no reina la transparencia del autor ni de las teorías. En este punto Foucault realiza una crítica a la noción de ideología proveniente del marxismo, en la medida en que supone que existe un sujeto de conocimiento ya establecido que es “confundido” o “alejado” de la verdad a causa de los velos que introducen las condiciones económicas.

Recapitulando lo dicho hasta ahora, es posible observar que en la mirada genealógica son hechos o procesos específicos los que operan como apertura de condiciones, como juegos en los que se inician o transforman las instancias de problematización sobre la docencia, se suscitan saberes o se resignifican, se impulsan nuevas categorías y exigencias, se abren paso a ciertas líneas de políticas educativas, a direcciones para la formación inicial y continua, aunque sin que tengamos que suponer por ello que los discursos son un reflejo lineal de los hechos políticos o económicos. De este modo intentamos conectar la pregunta por la docencia con la reconstrucción de condiciones políticas, históricas y sociales en medio de las cuales pudieron delimitarse ciertas figuras docentes, ciertas demandas asociadas a esas figuras²⁵.

Las analíticas del poder

En Foucault el tema del poder es complejo. (...) el primer escollo para una analítica del poder consiste en reconocer el peligro tanto de una reificación como de una lectura monista, es decir, una representación que identifique en todo tiempo y lugar la presencia no cuestionada de una entidad homogénea y separada. De hecho, Foucault habla muy poco de “poder” y mucho más de “relaciones de poder”, en la medida que se trata de describir, efectivamente, las variaciones históricas de cierto número de relaciones que se diferencian no sólo en el tiempo, sino también en función de su campo de aplicación y de su finalidad.

Revel, 2014: 183

Es importante consignar que a partir de la década de 1950 se produjo en Europa y, especialmente, en Francia, una gran conmoción en los modos de pensar el poder, la historia, los procesos de cambio social. Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, especialmente las vinculadas al exterminio sistemático de grupos étnicos, religiosos y políticos, la Guerra de Independencia en Argelia²⁶ y el movimiento de protesta social denominado “Mayo francés”²⁷ de 1968 fueron acontecimientos que mostraron la crisis del hegelianismo²⁸ como modelo de comprensión de la historia.

²⁵. Para profundizar el abordaje de los aspectos tratados especialmente en este apartado, se sugiere la lectura de la siguiente selección:

-Foucault, M. (1992). "La verdad y las formas jurídicas. Primera conferencia." Gedisa. Barcelona
-Foucault, M. (2000). "Defender la sociedad." Curso en el Collège de France. Clases del 7 de enero y del 25 de febrero de 1976." Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

²⁶. Fue colonia francesa entre 1830 y 1962.

²⁷. Al respecto puede consultarse la muestra virtual "Recordando el mayo francés" en el sitio digital de la Biblioteca del Congreso de la Nación <https://bcn.gob.ar/muestras-virtuales/galeria-mayo-frances>

²⁸. En referencia al filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), referente del idealismo alemán.

29. Respecto de dicho "clima" recomendamos el film L'incredibile storia dell'Isola delle Rose (La increíble historia de la Isla de las Rosas) de Sydney Sibilia. Italia, 2020.

30. Con este argumento trató de aclarar por qué no era un estructuralista, epíteto con que algunos intentaban clasificarlo en el plano intelectual.

31. El alienismo, la psiquiatría, el psicoanálisis, la medicina clínica, las ciencias humanas, son algunas formaciones de saber asociadas a los dominios que el autor estudia.

32. Los comentaristas de Foucault suelen decir que la noción de "discontinuidad" como principio metodológico -es decir, la búsqueda de fracturas temporales- proveniente de la lectura que el autor hace de Nietzsche toma fuerza en su período genealógico de los años 70. Sin embargo, Revel (2014) contra-argumenta que esa influencia puede observarse mucho antes, inclusive en sus obras consideradas "arqueológicas": "Historia de la locura en la época clásica", "Las palabras y las cosas."

33. Al respecto sugerimos la lectura de Foucault, M. (2004). Nietzsche, la genealogía, la historia. Pre-textos. Valencia.

Cuando Foucault evoca este clima de época²⁹ para reconstruir el rumbo que fue tomando su trabajo, afirma que siempre tuvo el interés de pensar el problema del poder sin los instrumentos legados por el siglo XIX, provenientes del idealismo y, especialmente, del marxismo vía las nociones de "clase social", "conciencia", "ideología". Destaca que su trayectoria de pensamiento estuvo centrada en comprender los mecanismos de poder sin generar, por ello, una teoría general del poder³⁰. Así, manifiesta haberse preguntado en principio cómo era posible que la enfermedad o la locura representaran un problema para el capitalismo y para los nacientes Estados nacionales en vías de consolidación. De este modo, en una primera etapa, se lanzó al estudio de la emergencia de formas de saber³¹ específicas ancladas a instituciones, leyes y discursos científicos concretos identificando cortes y redireccionamientos en dichos saberes y en las prácticas sociales a los que ellos se asociaban. Tomando una orientación que cuestionaba tanto a las corrientes estructuralistas como fenomenológicas en boga, Foucault buscaba cuestionar el carácter transhistórico del sujeto.

Hacia la década de 1970 es posible observar un mayor centramiento, no ya en el saber y sus reglas de formación (abordaje denominado arqueológico), sino en el funcionamiento de mecanismos de poder históricamente localizados, al considerar metodológicamente aspectos discursivos y no discursivos de las prácticas sociales. La recuperación que Foucault hace de las genealogías nitzscheanas³² continuaban poniendo en crisis la centralidad del sujeto como origen de todo sentido (Foucault, 2013). El análisis histórico debía, para él, poder describir las luchas a través de las cuales se daban condiciones de posibilidad para la formación de sujetos y de tipos de saber (Foucault, 1992). En esta etapa aparecieron dos conceptualizaciones sobre el poder que tienen estrecha vinculación con la perspectiva de Nietzsche³³. Una tiene que ver con una definición geográfico-militar del discurso y del saber. La otra remite al análisis de la relación entre discurso y poder en términos de regímenes de verdad y producción de subjetividad. Como ya dijimos, cuestionando la productividad epistémica de la noción marxista de ideología, Foucault propuso estudiar de qué modo las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo o un obstáculo para que el sujeto conozca lo real, sino aquello bajo lo cual se forman sujetos de conocimiento y relaciones de verdad:

(...) Una historia de la verdad será posible para nosotros sólo si nos desembarazamos de estos grandes temas

del sujeto de conocimiento, al mismo tiempo originario y absoluto, utilizando para ello el modelo nitzscheano.

Foucault, 1992: 32

En esta perspectiva el estudio de las relaciones de poder es correlativo a la elaboración de una historia de los regímenes de producción de la verdad o de los saberes con pretensión de verdad. Teniendo en cuenta estos elementos, el poder no es algo que remita al ámbito de la ley o a acciones de tipo represivas. Por ello, en vez de definirlo, dice el francés, hay que construir una analítica para esclarecer de qué modo funciona, cómo circula (Foucault, 1977; 1991). Es en el volumen I de la "Historia de la sexualidad" donde el autor explicita que:

Por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en que se ejercen y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incansables las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o al contrario, los desniveles, las contradicciones que aíslan a unas de las otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales.

Foucault, 2008: 89

Las cuestiones de método vinculadas al estudio del funcionamiento de las relaciones de poder que esboza el autor en ese mismo texto son:

- el poder no debe ser estudiado como algo que se adquiere o se escapa, sino como algo que se ejerce en el juego de relaciones móviles y no igualitarias.
- las relaciones de poder no constituyen algo exterior a otras relaciones (económicas, epistemológicas, sexuales, etc.), sino que son inmanentes y desempeñan allí un papel productor y no meramente represivo.

- las relaciones de poder son a la vez intencionales y no subjetivas. Si bien no hay poder que no se ejerza a través de una serie de objetivos, eso no implica que resulte de una decisión individual.
- donde hay poder existe una multiplicidad de puntos de resistencia que tampoco son exteriores a las relaciones de poder.
- las relaciones de poder no son formas que se establecen, sino matrices de transformaciones. Los dispositivos de relaciones de poder atraviesan modificaciones y desplazamientos continuos (regla de las variaciones continuas).
- la articulación entre saber y poder debe ser entendida a partir de concebir a los discursos como series de segmentos discontinuos cuya función no es estática ni uniforme. Los elementos discursivos pueden actuar en estrategias diferentes (regla de polivalencia táctica de los discursos).

El autor también remite a metáforas geográficas y militares para decir que el poder está dado por relaciones de fuerza que toman la forma de tácticas, estrategias, luchas. En este marco, se erige una conceptualización del discurso como elemento estratégico de relaciones de poder (Castro, 2011a). En este sentido, no habría que buscar aquel poder externo que "dio origen" a un discurso "alejándolo" de la verdad o "acercándolo" a ella, sino que el discurso mismo comporta relaciones de fuerza y desempeña una función estratégica dentro de alguna lucha:

Los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza, puede haberlos diferentes e incluso contradictorios en el interior de la misma estrategia; pueden por el contrario circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas.

Foucault, 2008: 98

En la compilación de textos de "Microfísica del poder" (1979), por ejemplo, encontramos que Foucault percibe en los discursos los combates, líneas de fuerza, tensiones que los constituyen como espacio de relaciones de poder. En esta línea, los discursos que conforman un campo de saberes y prácticas pueden ser analizados en términos de la delimitación –a partir de pujas y estrategias– de una región, de un dominio.

La formación de los discursos es analizada a partir de tácticas y estrategias que se despliegan a través de implantaciones, distribuciones, controles de territorios, formando una especie de geopolítica (Foucault, 1979). Como vemos, esta perspectiva permite poner en cuestión las románticas visiones del conocimiento que lo entienden como el resultado de una búsqueda natural o desinteresada de los humanos y nos lleva nuevamente a la recuperación que Foucault hace de los aportes de Nietzsche. Según el filólogo y filósofo alemán, el conocimiento sería la centella que brota del choque de dos espadas (Foucault, 1992).

Como parte de este enfoque sobre el poder, Foucault se abocó a la descripción de un formato específico de relaciones: los procedimientos disciplinarios que emergieron en las sociedades europeas a partir del siglo XVI, aproximadamente. La disciplina fue analizada como un procedimiento de ruptura con respecto a las relaciones de soberanía³⁴, cuyo modelo era el de soberano-súbditos. Sintéticamente, puede decirse que, a diferencia de la disciplina que se ejerce sobre individualizaciones somáticas, la soberanía lo hace sobre bienes, tierra, productos. Sus objetos son el territorio y las riquezas, y su funcionamiento es discontinuo (se atiene, por ejemplo, a la recaudación), sin pretender capturar un cuerpo mediante la vigilancia continua. La relación de soberanía es muy individualizada en la cúspide (soberano), pero no en la base, según explica Foucault (2005).

Las disciplinas como interjuego de saber-poder y su evolución histórica fueron analizadas por el autor de manera localizada en ámbitos como las instituciones penales, las prácticas jurídico-penales, la psiquiatría y el hospital, la sexualidad. Los mecanismos disciplinarios, que tuvieron su emergencia en prácticas religiosas y militares medievales, se extendieron en las sociedades modernas al operar desde espacios de encierro, establecer cuadrículas y descomponer los gestos, actos, operaciones para poder intervenir en ellos. La disciplina fundó la edad de una ortopedia social³⁵ y fue caracterizada por el autor como una técnica de poder continua, individualizadora, normatizadora y prescriptiva porque pretende modificar actos y operaciones de acuerdo a un modelo óptimo preestablecido, ejerciendo así la distinción entre lo normal y lo anormal (Foucault, 2005). Para Foucault las ciencias humanas y la invención del individuo fueron los efectos de estas relaciones de poder disciplinarias cuya irradiación a diversos espacios sociales debía ser comprendida en el marco de la formación de los Estados nacionales y del capitalismo fabril. En la cuarta conferencia de "La verdad y las formas jurídicas" (1992) Foucault describe algunos procesos sociales del siglo XVIII que en Europa derivaron en la extensión de procedimientos disciplinarios y que

34. Relaciones predominantes antes de la consolidación del capitalismo mercantil e industrial.

35. Al respecto sugerimos consultar el texto Sibilia, P. (2005). "El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales." Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

-paradójicamente- pusieron en entredicho toda la teoría penal de la época, basada en la noción jurídica de la ley. Tomando los casos de Inglaterra y Francia, puntualiza la trama de acontecimientos mediante los cuales los mecanismos de vigilancia, control y corrección de los individuos se expandieron, tanto al ámbito estatal y las clases aristocráticas como al espacio de las clases populares. En este punto, es interesante el contraste que presenta el autor entre dos modalidades de saber: la indagación y el examen. La indagación era una forma de conocimiento extendida en la Edad Media por la que se procuraba reconstruir lo sucedido, reactualizar un acontecimiento de acuerdo a testimonios de personas que lo habían presenciado o que eran sabios en la materia. El examen, en cambio, fue a partir del siglo XVIII un procedimiento que vigilaba sin interrupción y generaba saberes sobre lo vigilado. Este nuevo saber no buscaba desentrañar si algo ocurrió o no, sino si alguien se conducía de acuerdo a las reglas, si progresaba o no de acuerdo a un parámetro de normalidad y corrección. En este contexto, Foucault afirmó:

Tenemos así, a diferencia del gran saber de indagación que se organizó en la Edad Media, a partir de la confiscación estatal de la justicia y que consistía en obtener los instrumentos de reactualización de hechos a través del testimonio, un nuevo saber totalmente diferente, un saber de vigilancia, de examen, organizado alrededor de la norma por el control de los individuos durante toda su existencia. Esta es la base del poder, la forma de saber-poder que dará lugar ya no a grandes ciencias de observación como en el caso de la indagación, sino a lo que hoy conocemos como ciencias humanas: psiquiatría, psicología, sociología, etc.

Foucault, 1992: 105

En el final del primer tomo de la "Historia de la Sexualidad," "La voluntad de saber" (2008), y luego, en "Defender la sociedad" de 1976 (Foucault, 2000), describe los procesos vinculados a la generación de una nueva riqueza, sobre todo hacia el siglo XVIII en Inglaterra. La acumulación de stocks de mercaderías, de maquinarias, tierras, entre otras, generó prácticas de vandalismo, delincuencia, pillaje, piratería que derivaron en la necesidad de control y reforma de las clases populares por parte del Estado. Por otro lado, en Francia, las let-

tres-de-cachet eran órdenes expedidas por el rey y demandadas por personas comunes en calidad de instrumentos de castigo a hijos, esposos, vecinos, etc. El castigo empezó a asociarse al encarcelamiento, práctica que para Foucault generó la idea de que el individuo que cometía una falta no debía ser castigado con la muerte, las multas o el destierro, sino reformado mediante el encierro (Foucault, 2003). Ahora bien, en las lecciones "Seguridad, Territorio, Población", de 1978 (Foucault, 2006) y "El nacimiento de la biopolítica", de 1979 (Foucault, 2007), el autor presentó desplazamientos en su enfoque del poder: desde el estudio de los dispositivos disciplinarios hacia el de los dispositivos de seguridad, cuya entidad se conceptualizó en términos de biopoder y biopolítica. Según Castro (2011b), la "vida" dejó, a partir de los estudios de Foucault, de ser vista teóricamente solamente como el "sujeto" de la política para pasar a entenderse como "objeto" de la política, en cuyo seno se formaron nuevos saberes y modos de conocimiento. A diferencia de la disciplina, el biopoder surgió de un conjunto de prácticas que buscaban, en el momento de la consolidación del capitalismo, regular cuestiones de vida, natalidad, enfermedad, alimentación, seguridad, urbanización, entre otras, de un nuevo objeto de intervención política: la población. La población fue analizada como un sujeto emergente cuando el régimen general de los seres vivos entró en el campo del gobierno de los otros, es decir, de la gubernamentalidad política.

Al respecto podemos tomar especialmente las definiciones que Foucault expuso en "Seguridad, territorio, población":

Con esta palabra, gubernamentalidad, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto de constituido por las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja de poder que tiene por blanco la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, (...) entiendo la tendencia, la línea de fuerza, que en todo Occidente, no dejó de conducir (...) hacia la preminencia del tipo de poder que podemos llamar "gobierno" sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de una serie de aparatos específicos, (y por otro), el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la "guberna-

mentalidad” como el proceso, o mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se gubernamentalizó poco a poco.

Foucault, 2006: 136

El objetivo de la gubernamentalización sería conducir -a una escala general y no institucional- las conductas de los individuos para mantenerlas en un nivel de aceptabilidad. Por ello, el biopoder es regulador y no prescriptivo. La estadística, el higienismo y la economía política son saberes que surgieron para indicar los movimientos regulares e irregulares de la población, al no establecer una distinción entre lo normal y lo anormal, sino diferentes curvas de normalidad. El objetivo de los dispositivos de seguridad, que serían las tecnologías específicas de este tipo de poder, es regular las condiciones del medio para que las curvas de normalidad se mantengan orientadas hacia niveles favorables. Los dispositivos de seguridad -a diferencia de los dispositivos disciplinarios- tienden a ampliar los espacios, a organizar circuitos cada vez más grandes donde lo que trata de asegurarse es una circulación regulada. En este sentido, en los dispositivos de seguridad opera una búsqueda de normalización relacionada al cálculo de los riesgos, donde las nociones de caso, peligro y crisis se aplican a un campo colectivo (Foucault, 2006). Foucault consideraba que en las prácticas de gobierno no se trataba de imponer la ley a los hombres, sino de disponer cosas, maximizar los procesos que intentan dirigir.

En "Defender la sociedad" (2000) y en "Seguridad, Territorio, Población" (2006) Foucault se ocupó de marcar las diferencias, pero también la existencia de una complementariedad entre disciplina y seguridad, entre un anatómopoder y un biopoder, sobre todo cuando a partir de los siglos XVIII y XIX las sociedades occidentales intentaron conducir la población hasta en sus minucias como parte de la naciente gestión gubernamental. Aquí es donde Foucault situó su análisis de la conformación del Estado en tanto efecto de estas "peripecias" de la gubernamentalidad. La serie cuerpo-organismo-disciplina-institución y la serie población-procesos biológicos-mecanismos regularizadores-Estado pudieron articularse porque constituyeron economías de poder con un funcionamiento a distinto nivel. Para el autor la sexualidad sería un eje que en la Modernidad se colocó en la encrucijada del cuerpo y la población.

Más tarde, en el curso "El nacimiento de la biopolítica" (2007), el autor manifestó la necesidad de "someter a prueba" la noción de gubernamentalidad para entenderla como una grilla para analizar diferentes relaciones de poder, sin importar que las escalas sean institucionales o globales. Más que una indicación de escala, la noción de gubernamentalidad comenzó a ser concebida como un método de desciframiento válido para toda escala, ya sea para analizar el modo de encauzar la conducta de los locos, los enfermos, los niños, o la administración de todo un cuerpo social (Foucault, 2007: 218).

Recapitulando, el concepto de biopoder trata de mostrar que en la Modernidad la vida biológica se produce y se administra. No obstante, siguiendo las interpretaciones de Castro, no sería posible que la vida quede totalmente atrapada por los dispositivos de seguridad. En este sentido, las categorías de gobierno y de gubernamentalidad buscarían dar cuenta de ambas situaciones (Castro, 2011b). Aquí entró en escena en la obra del francés la indagación de las relaciones que el sujeto entabla consigo mismo, en tanto constituyen puntos de resistencia a las instancias de regulación y normalización que intentan asentar los procedimientos disciplinarios y de seguridad. El problema que enfrentó Foucault de allí en más³⁶ fue el de desentrañar cómo se constituyó el individuo como sujeto moral de sus propias acciones y de qué manera puede, en sus relaciones consigo mismo, ser el último punto de resistencia a la normalización (2013; 2001). En este sentido, la descripción de la economía de poder biopolítica significó una bisagra que dio origen a los estudios sobre la antigüedad romana y griega, en los que Foucault planteó las prácticas éticas en términos de gobierno de sí y gobierno de los otros (Castro, 2011a). En estas redefiniciones el objeto de indagación fueron las prácticas de subjetivación y los juegos de verdad en los que se constituyen a sí mismos los sujetos. En el tomo II de la "Historia de la sexualidad", "El uso de los placeres" (2008), apareció explícitamente la expresión bastardilla a partir de una mirada retrospectiva que el filósofo hizo de sus investigaciones, donde indica que le interesó hacer:

(...) un análisis de los "juegos de verdad", de los juegos de falso y verdadero a través de los cuales el ser se constituye históricamente como experiencia, es decir, como una realidad que puede y debe pensarse a sí misma. ¿A través de qué juegos de verdad se permite al hombre pensar su propio ser cuando se percibe como loco, cuando se contempla como enfermo, cuando se reflexiona como ser vivo, como ser hablante y como ser

³⁶. Este redireccionamiento de su trabajo se conoce como la "etapa ética" de la obra de Foucault, tercer y último período.

que trabaja, cuando se juzga y se castiga en calidad de criminal? ¿A través de qué juegos de verdad el ser humano se ha reconocido como hombre de deseo?

Foucault, 2008: 13.

Poder, verdad y sujeto docente

(...) el desplazamiento consistió en el hecho de que, en vez de referirme a una teoría del sujeto, me pareció que había que procurar analizar las diferentes formas mediante las cuales el individuo se ve en la necesidad de constituirse como sujeto. Y, con el ejemplo del comportamiento sexual y la historia de la moral sexual, traté de ver cómo y a través de qué formas concretas de relación consigo, el individuo se había visto ante la exigencia de constituirse como sujeto moral de su conducta sexual. En otras palabras, se trataba una vez más de efectuar un desplazamiento, pasar de la cuestión del sujeto al análisis de las formas de subjetivación, y analizar esas formas de subjetivación a través de las técnicas/tecnologías de la relación consigo mismo, o si lo prefieren, de lo que puede denominarse pragmática de sí.

Foucault, 2009: 21

Las relaciones entre las tres nociones que titulan el apartado son centrales en la programación del seminario. Estas relaciones podrían condensarse en las siguientes preguntas orientadoras: ¿a través de qué juegos de verdad se constituyen figuras docentes hoy?, ¿cuál es el suelo de condiciones históricas, políticas, económicas, escolares en las que emergen sujetos docentes?, ¿qué rasgos asumen estos sujetos y cómo son las prácticas con las que se ven involucrados?

Ya dentro de la tonalidad interrogativa introducida por Foucault en sus últimos estudios referidos a las relaciones del sujeto consigo mismo, podríamos preguntarnos: ¿a través de qué juegos de lo verdadero y lo falso el docente se piensa a sí mismo?, ¿a través de qué juegos de verdad el docente reflexiona sobre su propio ser cuando se percibe o es percibido –como veremos en los capítulos 4, 5 y 6– como

“malabarista”, “equilibrista”, un ser en “disponibilidad permanente”?, ¿qué efectos de subjetivación conllevó la experiencia de aislamiento sanitario y virtualización forzada del trabajo?, ¿qué nuevas regulaciones aparecieron en el gobierno (en sentido foucaultiano) de la docencia y en las relaciones de los docentes consigo mismos? Estas preguntas nos permiten trazar un camino de lecturas e intercambios para reconocernos en las tramas de la actualidad, que en definitiva es la tarea teórica y política que nos propone la pesquisa genealógica. En relación al vínculo entre genealogía y actualidad, en los últimos años de producción Foucault retomó insistentemente un texto de Kant que, desde su punto de vista, marcó una cuña en la relación entre la filosofía, la política y el tiempo presente:

*En el siglo XVIII se prefería interrogar al público sobre aquellos problemas a los que precisamente todavía no se les había encontrado respuesta. No sé si esto era más eficaz, pero era más divertido. Y fue en virtud de esta costumbre que un periódico alemán, el *Berfinische Monatschrift*, publicó en noviembre de 1784 una respuesta a la pregunta 'Was ist Aufklärung?'³⁷ y esa respuesta era de Kant. Texto menor, posiblemente. Pero me parece que con él entra discretamente en la historia del pensamiento una pregunta a la que la filosofía moderna no ha sido capaz de responder, pero de la cual tampoco ha podido desembarazarse. Han transcurrido ya dos siglos de repetir el mismo interrogante bajo formas diversas. De Hegel a Horkheimer o a Habermas, pasando por Nietzsche o Max Weber, no hay casi filosofía que, directa o indirectamente, no haya sido confrontada a esta misma pregunta: ¿qué es, entonces, ese acontecimiento que llamamos *Aufklärung* y que ha determinado, al menos en parte, lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos hoy?*

Foucault, 1995: 12

Consideramos que más que “recuperar un texto” de Kant, lo que efectúa Foucault es una nueva manera de leerlo. Estas relecturas le permiten volver a considerar su mirada acerca del fenómeno de la Ilustración para entender que allí anidó también un acontecimiento discreto, pero de consecuencias mayúsculas para la historia de las

37. El texto de Kant es "¿Qué es la ilustración?"

38. Esta es la línea seguida en el siglo XX, sobre todo, por la Escuela de Frankfurt. Una de las principales preocupaciones era desentrañar los efectos ideológicos de "la" tecnociencia capitalista.

relaciones entre sujeto y verdad en la medida en que la preocupación por la actualidad, por el "¿qué somos hoy?" -desde una dimensión política y ética- comenzó a formar parte de nuevos juegos de lo verdadero y lo falso inaugurados en ese momento. De este modo, Foucault rearticula su trabajo genealógico en línea con la preocupación de la filosofía moderna por el tiempo presente. Linaje en el que se siente inscripto, pero al que quiso dar nuevas direccionalidades puesto que la Ilustración no introdujo para solamente la posibilidad de cuestionar cuáles son los límites del conocimiento o cuáles son sus excesos de poder³⁸ (problema moderno por excelencia). También inaugura la posibilidad de preguntarnos por la constitución de mecanismos de poder que se articulan a formas y elementos de conocimiento en un momento dado. En ese sentido, es relevante la noción de acontecimiento que introduce, cuya delimitación analítica es preciso compartir desde la propia palabra del autor:

Lo que yo entendería por procedimiento de acontecimiento, aunque los historiadores griten de espanto, sería: ante todo, tomar conjuntos de elementos en que puedan señalarse en una primera aproximación, y por ende de manera totalmente empírica y provisoria, conexiones entre mecanismos de coerción y contenidos de conocimiento. Mecanismos de coerción diversos, tal vez igualmente paquetes legislativos, reglamentos, dispositivos materiales, fenómenos de autoridad, etc.; contenidos de conocimiento que se tomarán asimismo en su diversidad y su heterogeneidad y se retendrán en función de los efectos de poder de los que son portadores en cuanto se convalidan como parte integrante de un sistema de conocimiento. Lo que se busca no es entonces saber qué es verdadero o falso, fundado o infundado, real o ilusorio, científico o ideológico, legítimo o abusivo. Se busca saber cuáles son los vínculos, cuáles son las conexiones que pueden señalarse entre mecanismos de coerción y elementos de conocimiento, qué juegos de remisión y apoyo se desarrollan de unos a otros, qué hace que tal o cual elemento de conocimiento pueda ejercer efectos de poder asignados a un sistema semejante a un elemento verdadero o probable o incierto o falso, y qué hace que tal o cual proceder de

coerción adopte la forma y las justificaciones propias de un elemento racional...

Foucault, 2018: 65

En consonancia con esta noción propuesta por el genealogista, podemos continuar preguntándonos: ¿cómo se vinculan las experiencias actuales del ser-hacerse docente con aquellos juegos de verdad mediante los cuales se le pide a los profesores que se conciban como "innovadores", "líderes", "reflexivos", "críticos", "flexibles", "actualizados", "inclusivos"? ¿qué nuevos modos de subjetivación y de regulación docente supone, por ejemplo, el hecho reciente de que la "formación" devenga "continua"? Estos interrogantes son parte de la tarea, obstinada y frágil a la vez, de acontecimiento de las prácticas en las que nos reconocemos docentes. Estas son las que nos convocan en este Seminario y que intentan organizar las páginas que siguen.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela. La Piqueta. Madrid.*
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Morata. Madrid.*
- Castro, E. (2011a). *Diccionario Foucault. Siglo XXI. Buenos Aires.*
- Castro, E. (2011b). *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica. UNIFE. Buenos Aires.*
- Canavese, M. (2015). *Foucault en la Argentina reciente. Hipótesis de trabajo. Actas de las XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.*
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prometeo. Buenos Aires.*
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana, Buenos Aires.*
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Miño y Dávila. Buenos Aires.*
- Grinberg, S. (2014). *Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. Educacao Unisinos. 19 (1) pp. 23-33. Brasil.*
- Grinberg, S. (2015). *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. Propuesta Educativa 1(43) pp. 123-130. Año 24.*
- Guyot, V., Marincevic, J. y Luppi, A. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Lugar editorial. Buenos Aires.*
- Gvirtz, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955). Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.*



- Foucault, M. (1972) *La arqueología del saber. Siglo XXI. México.*
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar. Siglo XXI. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad. La Piqueta. Madrid.*
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas. Gedisa. Barcelona.*
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder. La Piqueta. Madrid.*
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France 1975-1976. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France 1982-1981. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres. Siglo XXI. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France 1973-1974. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1978. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1979. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Siglo XXI. Buenos Aires.*
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta. Madrid.*
- Noguera Ramírez, C. (2009) *Profesor Foucault. Revista Educación y pedagogía, (55), 131-149.*
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique. Buenos Aires.*
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Novedades educativas. Buenos Aires.*

- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata. Madrid.
- Revel, J. (2014). *Foucault, un pensamiento de lo discontinuo*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Roudinesco, E. (2007). *Filósofos en la tormenta*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Siruela. México.
- Terán, O. (Comp.) (1983). *El discurso del poder*. Folios. México.
- Veiga-Neto, A. (2006). *Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império*. En Rago, M y Veiga-Neto, A. *Figuras de Foucault*. Auténtica. Belo Horizonte.
- Veiga-Neto, A. (2013a). *Biopolítica, normalización y educación*. En Rutiwso, M. (comp.). *Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano*. UNIPE. Gonet.
- Veiga-Neto, A. (2013b). *Gubernamentalidad y educación*. *Revista Colombiana de Educación*, (65) pp. 19-42.
- Veyne, P. (2014). *Foucault, pensamiento y vida*. Paidós. Buenos Aires.
- Zuluaga, O. (1998). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía*. *La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos. Bogotá.

02.

DEVENIR DOCENTE EN LA CONTEMPORANEIDAD

Por: Bárbara Zanuttini³⁹ y María Virginia Luna

Campo categorial de referencia

Como se menciona en la introducción, el seminario FPDEA se nutre, además del encuadre genealógico, de diversas líneas de estudio, y reconoce que las prácticas investigativas constituyen un aporte ineludible en la formación del Licenciado en Educación.

39. Profesora en Ciencias de la Educación FCE-UNER. Doctoranda del Doctorado "Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación" (FHUC- UNL). Docente de nivel superior y universitario. Investigadora.

En consonancia con la perspectiva y los interrogantes planteados en el capítulo 1, aquí se explicitan líneas de investigación y conceptos diversos que nos permiten describir condiciones efectivas en las que se despliegan las docencias actuales. A partir de estudios provenientes del campo de la Sociología y la Filosofía, como así también de las investigaciones educativas producidas en territorios específicos, se procura destacar no solo la complejidad de las transformaciones políticas, económicas y culturales contemporáneas en la que nos situamos, sino también de las perspectivas epistémicas en las que esas transformaciones intentan ser comprendidas desde la producción reciente del campo pedagógico y de las Ciencias Sociales en general. El capítulo se organiza en dos partes. En la primera reponemos las indagaciones y desarrollos teóricos de Denis Merklen (2010), Paolo Virno (2003) y François Dubet (2006) para indicar un conjunto de mutaciones en las formas de vida contemporánea y los reposicionamientos teóricos y epistémicos que estos autores llevan adelante. En la segunda, presentamos aportes que describen transformaciones específicas del campo educativo, avistando nuevas figuras docentes.

Nuevas subjetividades: individuación, virtuosismo, oficio

Los estudios de R. Castel, D. Merklen, G. Kessler y N. Munrad (2013) examinan las nuevas lógicas de interacción social basadas en la individuación, la precariedad y la inseguridad. En el caso del seminario, nos interesa recuperar como categoría de análisis la de dinámicas contemporáneas de la individuación presentada por D. Merklen⁴⁰. Esta posibilita situar la problematización del sujeto docente en un contexto de transformaciones más amplias promovidas por el capitalismo financiero. El sociólogo recurre a una distinción temporal para su abordaje: las dinámicas de individuación en la coyuntura actual (1980 en adelante), diferenciándola de la precedente (1930-1980) definida como modernidad organizada. La pregunta de su investigación⁴¹ explora las tramas que consolidan -a partir de la década del 80- un nuevo individualismo y dinámicas que difieren radicalmente de épocas anteriores.

Reconstruimos la pregunta del autor: ¿cómo nos convertimos hoy en individuos? (Merklen, 2013: 53) para pensar en qué discursos y prácticas se configura el sujeto docente contemporáneo. En décadas precedentes el individuo se consideraba un dato, un punto de partida para desplegar estrategias de integración, actualización, perfeccionamiento para integrarlo, y luego adaptarlo a la sociedad. En la coyuntura actual, desde las referencias propuestas por Merklen,

40. Denis Merklen es sociólogo, se doctoró en Francia, bajo la dirección de Robert Castel. Actualmente se desempeña como profesor e investigador en la Universidad Sorbonne Nouvelle de París. Realizó investigaciones sobre las clases populares en la Argentina, China, Francia, Haití, Senegal y Uruguay.

41. El análisis que recuperamos en esta oportunidad fue elaborado por Denis Merklen, junto a Marc Bessin y Robert Castel, entre los años 2006 y 2010, en el marco de un trabajo de investigación sobre el tema Individus mobiles et protections sociales.

el individuo está llamado a producirse a sí mismo. Las políticas del individuo se centran hoy en la producción de un sujeto individual e intentan comprometer a toda la persona para que se asuma como un sujeto al mismo tiempo 'activo' y 'responsable' (Merklen, 2013: 46). Los sujetos se prefiguran como protagonistas y responsables de su suerte, de mejorar su desempeño, su actuación social, de invertir en su futuro, y de asegurar su existencia. Responsabilización y reactivación son los vectores de las nuevas dinámicas de individuación que permean los discursos en nombre de la autonomía, la libertad y la voluntad del individuo (Merklen, 2013).

El autor nos advierte que los procesos de modernización social en los que se compone la nueva experiencia social no pueden ser leídos como fuerzas que operan de arriba hacia abajo, sino que conviven con fuertes demandas del campo social, como el deseo de autonomía, de ser uno mismo, de asumir riesgos, de adaptarse a los cambios, de decidir libremente, que ya no están dispuestas a mantenerse bajo las lógicas de la regulación, la restricción y la protección social de los Estados en la modernidad organizada.

El análisis de Merklen nos ubica ante un individuo que siempre está a prueba ('epreuve'). La noción de *epreuve* sitúa al sujeto individual en el centro de la vida social y queda marcada por acontecimientos singulares de la experiencia.

La individuación puede resultar en un aumento de la libertad o independencia social por un incremento de las capacidades de acción del individuo, pero también puede desembocar al contrario en un encierro o en una inmovilización de los individuos en sí mismos o en una especie de vacío social. Individuación que se convierte en atomización y las dinámicas de singularización, se revelan más bien como formas de control social.

Merklen, 2013: 56

Con Merklen podemos pensar que las demandas al sistema educativo y, en especial al sujeto docente, han cambiado, debido a que se reorientan para 'atender', 'asistir' a la pluralidad de sujetos, contextos, experiencias y escenarios. Por tanto, la exigencia hoy es 'ser' flexible, apelar a la creatividad e innovar con elementos y objetos, para propiciar la producción de saberes en situación. La constitución de esta subjetividad es posible en instituciones atravesadas por la

desnormativización, flexibilización y diversificación que requiere la producción de un sujeto activo y responsable en el devenir constante. En términos de Merklen (2013) se propician condiciones para un individuo extrodeterminado que se acomoda a las presiones, exigencias y demandas, adaptado al estilo de vida de otros.

Por otro lado, P. Virno⁴² en "Gramática de la multitud" (2013) presenta un conjunto de conceptos que se combinan para un análisis de la subjetividad contemporánea. En un intento por retratar las formas de vida actuales a partir de la filosofía, recurre también a nociones exploradas en otros campos: la sociología, la antropología, la biología, la política, y la lingüística. A través de la caracterización del modo de producción posfordista advierte nuevos rasgos que identifican los comportamientos sociales. La experiencia contemporánea está signada por un modo de producción que expande sus exigencias a todo el campo social y moviliza las facultades más básicas del individuo: lenguaje, autorreflexión, afectos, tonalidades emotivas, gustos estéticos, escasez de instintos especializados, flexibilidad y adaptación a lo impredecible, formación permanente. La materia prima en producción posfordista resulta del saber, la información, las relaciones sociales, de la propia cultura. El trabajo se nutre de las interacciones comunicativas, al promover una simbiosis entre trabajo y lenguaje. El que trabaja es —debe ser— locuaz: " (...) La palabra dialógica existe en el corazón mismo de la producción capitalista. El trabajo es interacción" (Virno, 2013: 16).

El concepto que para Virno reúne los rasgos de la subjetividad contemporánea es el de multitud. Multitud es un concepto clave de la filosofía política que significa: pluralidad, universalidad. El primer término refiere al conjunto de singularidades que actúan en la esfera pública, pero no confieren el poder a un Estado.

El rasgo de universalidad, entendido como premisa, resulta del lenguaje, punto que profundizaremos en este escrito. La multitud conforma un modo de ser abierto a los desarrollos impredecibles, contradictorios, una forma de existencia social y política que, lejos de presentarse episódica, se constituye en una condición permanente. La transformación de las formas de vida y el adiestramiento en afrontar lo aleatorio sin ninguna forma de contención comportan una relación directa y continua con el mundo en cuanto tal, con el contexto indeterminado de nuestra existencia (Virno, 2013:31).

En el abordaje de la noción de multitud el autor describe un conjunto de desplazamientos que expresan el pasaje de las formas de vida tradicionales a las posfordistas en tres dimensiones: la alteración miedo/ reparo, la crisis de la separación trabajo/acción/intelecto⁴³ y las características de la subjetividad de la multitud – individuación,

⁴². Paolo Virno (Nápoles, 1952) estudió Filosofía en la Università di Roma «La Sapienza». Durante la década de 1970 fue un activo militante de los movimientos obreristas, miembro de la organización Potere Operario y cofundador de la revista Metropoli. Ha publicado una gran cantidad de artículos y ensayos en periódicos y revistas especializadas, entre los que se cuentan "Critica Marxista", "Democrazia e Diritto, Studi Storici", "Rinascita" y "Unità". Asimismo, ha enseñado en diversas universidades y actualmente es profesor de Filosofía y Teoría del Lenguaje en la Università degli Studi Roma Tre.

⁴³. Con referencia puntual al trabajo de H. Arendt, Virno retoma sus obras "La condición humana" (1998) y "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de pensamiento político" (2016).

habladurías, avidez de novedad- con especial mención al lugar de las tonalidades emotivas. Si bien no constituye un objetivo de este capítulo reconstruir la totalidad del análisis de autor, sí nos interesa atender a los conceptos general intellect y virtuosismo para comprender los rasgos de la multitud contemporánea con el desafío de pensar posibles efectos en la constitución del sujeto docente.

Para referirnos al general intellect o intelecto general necesitamos acudir a la descripción de las formas lógicas - lingüísticas genéricas entre lo que Virno diferencia entre lugares comunes y lugares especiales, distinción recuperada del pensamiento de Aristóteles. Para Aristóteles las lógicas en los lugares comunes refieren a: la relación más/ menos, la oposición entre contrarios, y la reciprocidad. Los lugares especiales refieren a las formas lingüísticas -modos de decir, metáforas, discursos- que pertenecen a uno u otro ámbito de la vida en sociedad. Es así como los lugares especiales comparten un conjunto de prácticas discursivas en un ámbito determinado, por ejemplo, la universidad, que muchas veces resultan inconcebibles e irreconciliables con otros. La disolución de los lugares especiales en la experiencia social contemporánea deja a los sujetos desprovistos de formas de pensamiento, de razonamiento que los amparen ante el miedo, la angustia, es decir, ante la exposición absoluta al mundo. En estos momentos no hay nada más compartido y común, en cierto sentido más público, que el sentimiento de «no sentirse en la propia casa». Nadie está menos aislado que aquel que advierte la pavorosa presión del mundo indeterminado (Virno, 2013:32).

En todo lugar, en todo momento, hablamos y actuamos con las mismas claves, sobre las mismas construcciones, tan fundamentales como generales. El general intellect constituye el criterio de orientación, la herramienta pública en la que se disponen códigos generales para las más variadas situaciones.

Un concepto que emerge de este análisis -retomado de biólogos contemporáneos- es el de neotenia, que para el autor es la insistencia constante de los estados infantiles incluso en la vida adulta. Virno refiere que la infancia es reconocida como el momento de constante búsqueda de protección para sortear los peligros del mundo: indecisión e incertidumbre. El mecanismo de protección recurrente es la repetición que se constituye en la principal maniobra de reparo. En la sociedad actual, la innovación y el cambio intervienen sobre individuos habituados a no tener más costumbres y hábitos sostenidos, preparados a los cambios repentinos, expuestos a lo nuevo y a lo inesperado.

En la reproductibilidad técnica revive potenciada la instancia infantil del «una vez más», es decir, aflora nuevamente la exigencia de la repetición como reparo. La publicidad de la mente, la visibilidad de los «lugares comunes», el general intellect se manifiesta inclusive como repeticiones reaseguradoras.

Virno, 2013: 39

La multitud se expresa por un modo de estar en el mundo, no sentirse en la propia casa y en la preeminencia de habitar lugares comunes. El carácter público y compartido del general intellect es para Virno ambivalente. Puede dar lugar a formas de protección para un bienestar efectivo y, al mismo tiempo, convertirse en un estado de amenaza y opresión permanente que reproduce las formas de sumisión.

Para el autor el concepto de virtuosismo resulta de una hibridación de esferas de la experiencia humana que en otro momento resultaban bien diferenciadas. Para explicar esto se vale de la distinción entre trabajo, acción e intelecto que Arendt retoma de Aristóteles. En las sociedades occidentales, sobre todo en sus desarrollos capitalistas, el trabajo se representó como un intercambio con la naturaleza: una actividad repetitiva y predecible centrada en la producción de objetos nuevos. Por el contrario, la acción - aquí refiere a acción política - se expresaba más bien en las relaciones sociales, en su condición de publicidad y contingencia no reproductible. Así, una acción implicaba, desde la visión clásica griega, una intervención referida a un contexto y a posibilidades de transformación, por lo que exigía visibilidad ante los ojos de los demás. Por último, en cuanto a la esfera del intelecto, se la consideraba reservada al ámbito solitario, privado, que se oculta a la exposición de otros. Al igual que Arendt, denuncia el derrumbe de los límites entre trabajo y política, pero especifica que es el trabajo el que adquiere las formas más tradicionales de la praxis política:

"Sostengo que en el trabajo contemporáneo se manifiesta la «exposición a los ojos de los otros», la relación con la presencia de los demás, el inicio de procesos inéditos, la constitutiva familiaridad con la contingencia, lo imprevisto y lo posible. Sostengo que el trabajo postfordista, el trabajo que produce plusvalía, el trabajo subordinado, emplea dotes y requisitos humanos que, según la tradición secular, correspondían más bien a la acción política" (Virno, 2013:49).

El autor sostiene que el desprecio actual por la política – y el descrédito hacia su praxis- radica en que se convierte en una experiencia laboral insignificante, imitando los procedimientos y estilos más precarios. Para explicitar la disolución entre estos ámbitos que aparecían diferenciados recupera una categoría antigua del marxismo, el virtuosismo: actividad sin obra. El virtuoso, para el autor, indica las capacidades de un artista ejecutante, una acción que tiene fin en sí misma, que no es objetivable, ni perdurable y subraya: "es una actividad que exige la presencia de los otros, que existe solo a condición de que haya un público" (Virno, 2013:50). La performance sin obra, ya que lo que se produce no es objetivable; los virtuosos deben apelar a los testimonios que constaten su actividad.

La figura básica del virtuosismo es aquella experiencia que representa la actividad del hablante, de cualquier hablante. El lenguaje de los seres humanos tiene un fin en sí mismo, no produce un objeto exterior a la propia enunciación.

El lenguaje es «sin obra». Toda enunciación es una prestación virtuosa. Y es tal porque, obviamente, está conectada directa o indirectamente a la presencia de los otros. El lenguaje presupone e instituye siempre el «espacio con estructura pública». (...) Sólo el hablante —a diferencia del pianista, del bailarín, del actor— puede prescindir de un guión o de una partitura. El suyo es un virtuosismo doble: no sólo no produce una obra que se distinga de la ejecución, sino que ni siquiera tiene una obra a sus espaldas, una obra a la cual «actualizar» mediante la interpretación.

Virno, 2013:55

El virtuosismo se convierte en una clave de lectura para comprender los rasgos del trabajo posfordista y su masificación desde la década de 1950 con la consolidación de la comunicación como forma de producción y mercancía. La capacidad de lenguaje, de pensamiento de los seres humanos, el general intellect y su potencia adquieren especial valor para los virtuosos postfordistas. Retomaremos las conceptualizaciones de Virno para problematizar las prácticas en territorios educativos con una investigación hacia el final del capítulo.

Por último, en esta serie debemos mencionar las investigaciones sociológicas de Dubet –referidas aquí de manera sucinta- como otro aporte central para comprender nuevas derivas de las experiencias

docentes. En su célebre texto "El declive de la institución" (2006), el autor se dedica a analizar las mutaciones acaecidas en las profesiones que se ocupan del trabajo sobre los otros. Docentes, enfermeros, animadores culturales y trabajadores sociales son parte del universo de esta investigación, en tanto su ámbito laboral está destinado a la producción de personas.

A partir de la descripción de los signos de agotamiento de un modo de socialización que caracterizó a las sociedades modernas (que conceptualiza como "programa institucional"), el sociólogo ofrece valiosas herramientas para comprender los desplazamientos producidos en las prácticas de trabajo sobre los otros que pueden ser de interés para nuestro recorrido. Mediante la noción de oficio mostró cómo las profesiones dejaron de organizarse como una mediación entre valores universales e individuos particulares y, en consecuencia, de asumirse como el cumplimiento de un rol. Esta condición implicó una serie de impactos en las organizaciones laborales y en la propia subjetividad del trabajador. Entre ellos, menciona la pérdida de unidad de los valores, las prácticas y los propósitos de la tarea en organizaciones que se asumen más lábiles, el creciente compromiso personal del trabajador para "cubrir" las brechas que se producen entre los objetivos de la tarea, y los hechos que cotidianamente los contradicen.

También describe, como parte de estas nuevas configuraciones de las profesiones, el aumento de la presencia de actividades ligadas, por un lado, al control social ejercidas por las instituciones educativas y de cuidados. Se refiere, aquí, a aquellas tareas que capturan cada vez más tiempo institucional y que están vinculadas a la atribución de roles y de una identidad institucional para que los otros se comporten según esa unidad. Por otro lado, menciona la acentuación de competencias que obedecen al desarrollo de la propia organización (reuniones, actividades administrativas, la asimilación de múltiples reformas, coordinaciones internas), en detrimento de aquellas que los actores suelen percibir como propias de su tarea (por ejemplo, competencias específicas aprendidas durante su formación inicial). Frente a esos desplazamientos, Dubet mostró que el trabajo sobre el otro se configura en torno de rupturas incesantes que no dejan cristalizar rutinas, al operar divisiones del trabajo espontáneas mediante una serie de ajustes recíprocos entre los actores de la organización. En estas coordenadas, el trabajo sobre los otros tiende a concebirse como una relación entre individuos en la que el profesional se define más por sus cualidades personales, su capacidad de escucha o la dimensión del compromiso. En virtud de estos hallazgos, el autor opta por no hablar de roles, sino del trabajo como experiencia social, en

tanto es materia del mismo trabajador recomponer la unidad de su experiencia y el objeto de su trabajo.

Investigaciones educativas en territorios. Aportes teóricos y metodológicos

Las investigaciones propias del campo educativo que presentaremos en este apartado abrevan en diversas perspectivas teóricas, sin embargo, se presentan con la intención de analizar las dinámicas de subjetivación y ejercicio de la docencia que emergen en procesos de escolarización contemporáneos.

Por un lado, las investigaciones coordinadas por Silvia Grinberg (2008; 2011; 2014; 2017; 2015) resultan cruciales para comprender la composición de la trama escolar, en contextos de pobreza urbana⁴⁴. Los escenarios que forman parte de estos estudios pertenecen a zonas desfavorecidas del área metropolitana bonaerense en las que se combinan pobreza y degradación ambiental. Sus cartografías permiten comprender las lógicas productivas que hoy regulan las prácticas escolares desde fines del siglo pasado:

(...) La vida contemporánea puede ser pensada como un continuo urbano, donde los barrios más pobres no sólo no son un dato, sino que constituyen el signo más claro de las biopolíticas contemporáneas en el sur globalizado, sus estratos, sedimentaciones y líneas de fuerza. (...)

Grinberg, 2017: 59

El concepto clave que aporta la autora es el de sociedades de gerenciamiento, que alude a tecnologías de gobierno sociales y escolares en medio de las cuales los sujetos tienen que auto-hacerse en situación. La construcción de este concepto está ligada a los estudios de biopolítica y gubernamentalidad iniciados por Michel Foucault cuando presenta desplazamientos en su modo de estudiar el poder, cuestión que ya presentamos en el capítulo 1. Recordemos que desde la óptica de este autor el poder no es algo que remita al ámbito de la ley o acciones de tipo represivas, sino a relaciones que pueden ser captadas por la construcción de una analítica que debe esclarecer de qué modo funciona, cómo circula. Por otro lado, en su planteo las

relaciones de poder no constituyen algo exterior a otras relaciones (económicas, epistemológicas, sexuales, etc.), sino que son inmanentes y desempeñan un papel productor y no meramente represivo. Como vimos, hacia mediados de la década de 1970 el autor presentó desplazamientos de una analítica de los dispositivos disciplinarios a construir una analítica de los dispositivos de seguridad cuyas tecnologías excedían la espacialidad del encierro para situarse en grandes territorios. No está demás retomar la idea de Foucault acerca de que las prácticas de gobierno biopolítico no tratan de imponer la ley a los hombres, sino de disponer cosas, maximizar los procesos que intentan dirigir. Así, en "El nacimiento de la Biopolítica" (2007b), el autor refiere a la configuración en el siglo XX del ordoliberalismo alemán y del neoliberalismo de la Escuela de Chicago como una nueva racionalidad de gobierno en la que la sociedad de empresa y el homo oeconomicus son figuras a partir de las que se vuelven inteligibles los comportamientos sociales e individuales. Pensado ahora en el marco de una biopolítica consistente con el avance de un capitalismo flexible que no solo alcanza a la población, sino también a los individuos, el concepto de sociedades de gerenciamiento pretende dar cuenta de las lógicas que asume el arte de gobernar contemporáneo en el que:

(...) la autoayuda y las lógicas del management, el new public management como su modo clave, han permitido ensamblar saberes que ofician como racionalidad de nuestra época, donde la gestión de sí opera como mecanismo de manifestación de la verdad de nuestra época. Gestión de sí que modula como auto-hacerse y el empoderamiento como ingeniería política del ego. Pero, también, como ingeniería que opera en y sobre las comunidades que (...) devienen locus de gestión de las actuales políticas de la vida urbana.

Grinberg, 2017: 63

Una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento remite a que el gobierno de la población dejó de pensarse como totalidad. Ya no se trata de una sociedad que pensada como cuerpo funcione como totalidad orgánica en el que las acciones de gobierno y de la educación tiendan hacia ese ideal. En los movimientos de las políticas estatales e institucionales se deja atrás la aspiración de ho-

44. Algunas sistematizaciones relativas a esta perspectiva fueron retomadas y revisadas del Primer Informe de Avance del Proyecto de investigación Luna y Passerino (Dir.) "Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela." UNRaf 2020-2022.

45. Puntualmente estas consideraciones sobre la obra de Grinberg fueron tratadas en colaboración con la prof. Bianca Pistelli, cursante de la Licenciatura e integrante del proyecto de investigación antes mencionado.

mogeneizar⁴⁵ poblaciones (como lo hacían los dispositivos disciplina-rios). En la lógica del gerenciamiento es la racionalidad de fragmen-tos, de focalización, la que define los términos del gobierno de la población. Esta suele presentarse en la forma del no relato, o de re-latos fragmentados, de una supuesta tolerancia a la diversidad, pero cuyo rasgo fuerte es la creación de ámbitos de libertad que arrojan a la comunidad a la gestión de sí, con una suerte de ética de respon-sabilidad individual o local. La escuela, en su vital acoplamiento con lo barrial, se vuelve un espacio en el que estas lógicas se entrecru-zan y reabsorben, configurándose como un locus donde diariamente los actores disponen tácticas para afrontar las vicisitudes y crear las condiciones para llevar adelante su trabajo. Ya no se trata de una so-ciedad que pensada como cuerpo funcione como totalidad orgánica en el que las acciones de gobierno y de la educación tiendan hacia ese ideal. En estas dinámicas gubernamentales escolares en las que el empoderamiento es parte de las tácticas de vida, el trabajo con la autoestima institucional y de los diferentes actores (los docentes, los estudiantes, las familias) se convierte en una tarea de primer orden. En sus recorridos de investigación, que la autora designa como par-te de una etnografía postestructuralista (Grinberg, 2015), retoma la noción de dispositivo de Foucault para dar cuenta de una red histó-rica de relaciones que componen los ensamblajes urbanos actuales. En ellos se entrecruzan rasgos del capitalismo global flexible, eco-nomías informales y formales, la precarización extendida junto con fuerzas que tienden a la afirmación y a la voluntad de vida, líneas de victimización/culpabilización de las poblaciones locales, prácticas comunitarias, políticas estatales que se despliegan como programas discontinuos, entre otros. Los abordajes metodológicos expuestos en los trabajos de esta autora remiten a la necesidad de cartogra-fiar las líneas de sedimentación y ruptura que presentan estos en-samblajes gerenciales, sobre todo en lo que respecta a las agencias que en su voluntad de afirmación e insistencia también hacen jugar nuevos modos de resistir. La pregunta que despliega este abordaje y que retomamos en el seminario es: ¿qué significa devenir docente en épocas de gerenciamiento y qué rasgos configuran las prácticas de los actores en las instituciones educativas contemporáneas? Con ella intentamos indagar las prácticas de gubernamentalidad en terri-torios concretos.

Por otro lado, es preciso referirnos a "Maestros errantes" (2007), investigación que explora las experiencias contemporáneas en es-cuelas de barrios del conurbano bonaerense (González Catán y Bajo Flores) y de la ciudad de Córdoba, que se constituye en lectura obli-gada para nuestro espacio. El libro presenta una discontinuidad res-

pecto a una línea de reflexión iniciada en "Chicos en banda. El declive de las instituciones", en el que el equipo de investigación indaga en torno de los efectos pedagógicos de la experiencia social argentina marcada por los sucesos de 2001. La crisis política, económica y so-cial expresaba el momento de incertidumbre extrema que ponía en primer plano el debilitamiento de las instituciones en términos de caducidades. En cambio, en "Maestros errantes" la investigación se convierte en una herramienta para explorar las prácticas lindantes a la escolarización y advertir las potencialidades que anidan en ellas. Sustentado en aportes de Bergson y Deleuze, el equipo busca iden-tificar movimientos y fuerzas vitales en las situacionalidades con las que se involucran, a partir de las cuales se posibilitan nuevas creacio-nes pedagógicas. Por ello, la figura del maestro errante protagonista en este libro describe una mutación que va más allá de los discursos fatalistas y desoladores porque su sentido es positivo. En el prólogo Diego Sztulwark anticipa:

(...) se refiere a maestros de escuela que han desencadenado un proceso de liberación respecto de un sin-número de restricciones sobre los modos y alcances de su labor, como a una variedad de figuras barriales que afirman, también ellas una actividad en favor de acompañar el preguntarse por los otros (eso que solemos llamar educación) superando inhibiciones, impulsados por una curiosidad a toda prueba, haciendo de sus cuerpos materia sensible e inteligente de registro, verificación y estimación para gestos vinculares en los bordes mismos de lo imaginable.

Sztulwark, En Duschatzky, 2007:17

El concepto errancia no describe instituciones o contextos concretos, sino que crea un territorio de prácticas y saberes para abrir posi-bilidades, habilitar movimientos improbables, anticipar saberes que emergen de aquellas situaciones que demandan ser indagadas e imaginadas. La figura del maestro errante suele configurarse como un activismo aislado que suele ser desestimado y privado de elabo-ración pública.

La investigación dialoga con la perspectiva de Virno, al indagar en la vida cotidiana de maestros en situaciones escolares que conmueven los saberes y estrategias con las que tradicionalmente se reguló un

modo de ser y estar en las escuelas. Frente a vidas deshilvanadas y permeadas por la violencia, en las que las existencias se encuentran a cielo abierto, despojadas de una simbolización instituida, las experiencias visibilizan los efectos de un tiempo desnormativizado donde no hay comunes preexistentes, lo que implica poner a prueba las capacidades constitutivas de la composición social. De este modo, advertimos que la subjetividad – especialmente la de los maestros – solo puede ser pensada desde los territorios específicos, es decir, tiempos y espacios en los que se producen prácticas y saberes en situación. Por este motivo, el libro presenta escenas de las experiencias de los sujetos y de la institución escolar en los barrios. El problema queda expuesto:

(...) si en tiempos de intemperie hay institución allí donde se arma cuerpo social, allí donde los intercambios van ganando consistencias, allí donde cada uno logra mitigar la soledad, ¿qué queda de la escuela como institución y qué tipo de institución vemos en las experiencias de grupalidad juvenil gestada más allá de los formatos estatales? (...) La cuestión no está planteada en términos dicotómicos –escuelas sí o escuelas no – sino en las coordenadas de un pensamiento que, atento a las oscilaciones de las subjetividades contemporáneas, intenta redefinir las fronteras de lo público.

Duschatzky, 2007: 66

La investigación recorre escenas en las que presentan preguntas respecto a qué es lo propio de la escuela, de qué está hecha, qué hace hoy a la existencia de una escuela. Este ejercicio se plantea como una apuesta a pensar lo escolar como un territorio de pensamiento desde sus modos de expresión, desde lo que sucede y es posible de ser pensado. Se afirma que estar en las escuelas implica estar expuesto a lo impredecible, lo contingente, lo aleatorio, exponerse sin partituras como condición de existencia y disponerse a pensar: " (...) para que la escuela pueda pensarse como un recurso de agenciamiento de múltiples heterogeneidades, es necesario advertir cómo se mueven, bajo qué formas se producen, de qué está hecha su vida social" (Duschatzky, 2007: 79). Para el abordaje de las tramas de la composición social, la autora piensa en tres escenas: lenguaje sin guión, cuerpo a cuerpo, estar ahí. Estas constituyen tres formas de expresar una con-

figuración de experiencias sociales en las escuelas, desde situaciones concretas de maestros que renuncian, por un lado, al deber ser; y por otro, a lo que es, para advertir movimientos y episodios mínimos que habilitan nuevos modos de percibir el mundo.

Duschatzky recupera de Maffesolli (2004) el impulso de la vida errante que resurge como resistencia de los modos de estar propios de la escuela moderna, al advertir el efecto vital de un espacio de intemperie: "La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno de eso" (Duschatzky, 2007:89). Una posición que puede ser la ocasión para desplegar una potencia, abrir una clausura o ampliar la posibilidad de una experiencia, como signo de afirmación ante la vida.

La errancia se expresa en un impulso, un movimiento y un devenir incesante que no puede separarse de las formas. Duschatzky (2007) recurre al concepto de episodios -modos episódicos de la existencia-, hechos disruptivos, insospechados, inclasificables, e imposibles de seriar que requieren el reconocimiento de su singularidad y la percepción de una sensibilidad que nos afecte. Identificar cómo se expresan en las escuelas, describir sus particularidades y advertir cómo el errante se vincula con lo transitorio y el acontecer de situaciones a partir de las cuales puede constituirse un lazo que constituya redes de relaciones impensadas son aspectos fundamentales:

(...) pareciera que es allí- en la errancia- donde el maestro se reinventa y descubre ocasiones de trazados vinculables. El maestro errante gestiona las condiciones para que su oficio tenga lugar. Ahora bien, cuando eso tiene lugar, también hay lugar para lo inesperado: los chicos pueden aprender más y mejor.

Duschatzky, 2007: 90

Los rasgos de la potencia subjetiva del docente errante son definidos por una serie de operatorias: la ocasión, el tartamudeo pedagógico, el minimalismo –vitalismo- y, la curiosidad. Examinamos a continuación algunos signos de las mismas.

El docente errante que se encuentra a la caza de signos es un sujeto atento a la ocasión. La ocasión del encuentro con otro, con un rostro al que se le habla. En este sentido, para el maestro se convierte en una posibilidad de salirse de sí mismo para conectarse con la alteridad y explorar experiencias posibles y reales de una práctica. El

errante "deambula", entonces, en busca de un momento en el que pueda generar una diferencia en el estado de las cosas, al reconocer la potencia de la situación, no para restituir un orden previo. El tartamudeo pedagógico se configura a partir de la noción de Virno: lenguaje sin partitura. Se trata de una enunciación con característica virtuosa, con el fin de crear condiciones de comunicación, de conversación para el encuentro que habilita un entramado de relaciones posibles y no responde a jerarquías. El minimalismo, rasgo de la subjetividad del maestro errante, recupera una figura propuesta por Deleuze (2005) que afirma que los sujetos se constituyen por líneas de diversa naturaleza, algunas más rígidas y otras más flexibles. Estas últimas son las que habilitan mutaciones y desvíos, e impulsan la creación. El valor de la operación se expresa en el despliegue de algo que está en potencia (Duschatzky, 2007: 97). Las líneas de fuga se expresan como un devenir mínimo y molecular, que se manifiesta en operatorias "microscópicas" que implican una afectación ante situaciones a las que se les pueden ofrecer diferentes formas por la propia potencia que presentan.

La vulnerabilidad y precariedad son signos de los escenarios educativos contemporáneos. Sin embargo, la precariedad no es únicamente un problema de recursos, sino que es la condición de fragilidad que rodea la vida misma y pone en peligro aquellos núcleos básicos de la existencia.

Lo que hace problema, lo que constituye el conjunto de condiciones desde donde se piensa la tarea docente, es la vida misma. Los resortes básicos de construcción de un nosotros (afectos, relaciones, confianza). El campo problemático, sufrió un desplazamiento. Lo que constituye a los maestros, lo que arma la tarea y produce las decisiones, lo que confiere permanencia y 'sentido', no se mueve -por lo menos, no de modo invariable- en el plano de la reproducción social sino en la producción.

Duschatzky, 2007: 106

Luego de lo desarrollado respecto a esta perspectiva, debemos destacar que la condición de errancia constituye un problema político de primer orden, en tanto que la precariedad es constitutiva de los modos de relación social. Este resulta un aspecto central a retomar en el Seminario porque supone nuevos suelos de composición de las

experiencias docentes. En efecto, ante la experiencia de las subjetividades errantes lo que se juega es un tipo de sensibilidad que debe poder anudar movimientos, flujos, potencias, para crear nuevas configuraciones que -según la autora- puedan alimentar un nosotros, aunque este sea frágil o fugaz. En esa clave, desde las referencias que ofrece la obra "Maestros errantes", se apuesta a pensar cómo estos procesos de singularización persisten con estabilidad y en distintos planos. También cómo los atravesamientos de estos movimientos denominados "nimios" se pueden configurar en sistemas de referencias para las políticas y dispositivos de regulación educativa. Respecto a la relación entre los planos de lo micropolítico y las prácticas de gobierno estatal de lo escolar, cuestión sustantiva a tratar en el seminario, Duschatzky plantea:

Si efectivamente el atributo político de la errancia radica en la producción de un común en ausencia de una comunidad sustantiva, habrá que imaginar su influencia en los juegos de gobernabilidad. No se trata simplemente de tolerar movimientos autónomos, sino pensar cómo los micropoderes pueden atravesar los sistemas de valoración educativa y los mecanismos de intervención de un Estado que, sin ser un Estado- nación⁴⁶ es portador de un conjunto de recursos (financieros, técnicos, estratégicos) necesarios para la potenciación de prácticas emergentes.

Duschatzky, 2007: 114

Los capítulos que se presentan a continuación retoman las líneas teóricas planteadas y las resignifican para pensar condiciones específicas del sujeto docente contemporáneo en localidades próximas a la zona de influencia de la UNRaf. Al mismo tiempo, esbozan posicionamientos metodológicos, políticos y éticos a partir de las implicancias que tiene reconocer las condiciones efectivas de las prácticas que analizan.

46. El planteo trabaja bajo la hipótesis de la reconfiguración del funcionamiento del Estado, que ya no opera -como vimos en el apartado de Virno y Grinberg- como una instancia totalizadora que da cohesión a lo social desde referencias trascendentes.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós. Barcelona.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (Poljak, A trad. 1ªed. 2016) (pp. 269-301) Ariel. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa. Barcelona.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós. Buenos Aires.
- Grinberg, S (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*. Universidad Nacional de La Plata. *Actas del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, agosto de 2011, La Plata*.
- Grinberg, S (2014). *Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible*. *Educacao Unisimo* 19 (1), pp. 23-33.
- Grinberg, S (2015). *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas*. *Propuesta Educativa* 43 (1), pp. 123-130.
- Grinberg, S (2017). *Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana*. *Educar em Revista*, pp. 57-76.
- Merklen, D. (2013). *Las dinámicas contemporáneas de la individuación*. En: Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45- 86) Paidós. Buenos Aires.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. (Gómez, A., Estop, J.D., Santucho, M. Trad. 1ª ed. 2003). *Traficantes de Sueños*. Madrid.

03.

EXPERIENCIAS DOCENTES EN PANDE- MIA EN SANTA FE

Por: Karina Encina⁴⁷ y Andrea Límido⁴⁸

Introducción

En el presente capítulo recuperamos las problematizaciones suscitadas en el marco del cursado del Seminario FPDEA y la realización del trabajo final presentado para la acreditación en diciembre del año 2020. Se trata de un recorrido, proceso y producción que permitieron resignificar los abordajes conceptuales trabajados en clases, al indagar en

47. Profesora de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Economía Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 83. Docente de nivel secundario y terciario en Esperanza, Santa Fe. Estudiante de la Licenciatura en Educación UNRaf.

48. Profesora en Educación Secundaria en Economía y Profesora en Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Instituto Superior de Profesorado N° 8 Anexo Esperanza. Docente de nivel secundario en Esperanza, Santa Fe. Estudiante de la Licenciatura en Educación UNRaf.

las experiencias de profesores de nivel secundario de la ciudad de Esperanza (Santa Fe). La inscripción de esas voces en categorías teóricas habilitaron nuevas preguntas y articulaciones reflexivas entre las tramas sociales y escolares atravesadas por la situación inédita acontecida por la pandemia mundial por COVID- 19.

Tomamos la palabra para seguir pensando lo escolar, no solamente en su literalidad (edificio, sujetos, horas cátedra, clases, entre otros), o en cómo la virtualidad alteró las prácticas e implicó reacomodamientos en el trabajo, sino también en cómo la escuela se piensa como problemática epocal a la vez que se (re)configura la identidad del sujeto docente. Al asumir que cada época tiene sus preguntas y problematizaciones, pensamos la constitución del sujeto docente en los escenarios presentes en clave de ruptura. Estas rupturas han afectado su histórica identidad homogénea construida desde el origen del sistema educativo.

El cursado del Seminario

En el segundo cuatrimestre del año 2019 cursamos presencialmente en la sede Rafaela de la UNRaf el Seminario FPDEA. Los tiempos dedicados a la formación en la Licenciatura se conjugaban con nuestras prácticas laborales en el nivel secundario en escuelas de la ciudad de Esperanza (con carga horaria completa). Este escenario requería una organización personal y familiar para poder realizar los viajes cada viernes, para dedicar tiempo a las lecturas y a la revisión bibliográfica, para preparar los trabajos, entre otros.

Desde el inicio de la cursada, comprendimos que el espacio del Seminario, además de aproximarnos a explorar el devenir histórico del trabajo y la formación docente, nos desafiaba a observar y problematizar nuestra propia formación y prácticas remitiéndolas a tramas sociales y educativas más amplias de/en la coyuntura actual.

Las primeras experiencias de aprendizaje discurrieron entre el acercamiento a los materiales bibliográficos, la preparación de guías de lecturas compartidas- que realizábamos utilizando como recurso un procesador de texto en línea-, la articulación con las explicaciones de las docentes a cargo del seminario, y los intercambios con otros colegas cursantes.

La realización del primer trabajo práctico nos instó a reconocer nuestras prácticas como parte constituyente de procesos sociales referidos a la conformación del sujeto docente. La categoría sujeto fue abordada desde la teoría foucaultiana que replantea y cuestiona la prioridad absoluta conferida a este como núcleo central de todo co-

nocimiento. Foucault (1992) afirma que el sujeto no es el origen de una práctica, sino su efecto:

(...) sería interesante que intentemos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia (...). En mi opinión, lo que debe llevarse a cabo es la constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales.

Foucault, 1992: 4-5.

Además de tener en cuenta esas referencias, focalizamos nuestro recorrido sobre el sujeto docente desde la perspectiva del trabajo sobre los otros en el marco del declive del programa institucional moderno (Dubet, 2006), que históricamente ha dado la legitimidad al trabajo sobre otros, y en lo escolar, ha legitimado la relación pedagógica. Este programa, en tanto dispositivo simbólico y práctico, apareció inmerso desde los años '70 en un proceso de declinación. La socialización institucional ya no consiste esencialmente en un aprendizaje de roles sociales porque esos roles se fraccionan y deben ser habitados por la persona. Antes, se esperaba que el rol la conformara (Dubet, 2006: 24).

En este marco, el docente se convierte en un trabajador que se encarga de construir el marco simbólico de su actividad. Los profesores deben comprometerse subjetivamente en su trabajo, motivarse y motivar a los otros, aún cuando el sistema de motivaciones no sea compartido por todos los actores escolares. El oficio de quien se desempeña en la enseñanza ha adquirido más exigencias y sobrecargas porque ya no tiene basamento en un sistema de creencias compartidas por todos. En un esfuerzo por articular otros aportes a estos marcos conceptuales, estudiamos el texto de Pinkasz (1992) que nos situó en la conformación del profesor secundario como categoría socialmente construida, cuyos orígenes en Argentina se remontan a finales del siglo XX en el proceso de conformación del Sistema Educativo Argentino cuando la Escuela Normal es incorporada al proyecto denominado Educación común o de instrucción pública. En este contexto, se planteó la dicotomía entre la figura de los graduados universitarios que estaban destinados naturalmente a ser los profesores de los colegios

secundarios, por el solo hecho de pertenecer a un determinado estrato social dominante, y la de los profesores diplomados que luchaban por abrirse paso dentro del campo profesional. Esta situación expresa un conflicto de naturaleza social, un conflicto de poder que representa una disputa entre dos sujetos sociales que poseían capitales culturales diferentes. La oposición entre profesionales (capital incorporado) y profesores diplomados (título docente, capital institucionalizado), siguió marcando el conflicto por la definición de la tarea docente y su ámbito de ejercicio a lo largo del siglo XX.

A partir de estos textos pudimos analizar de qué modo el Estado moderno entendía al sistema educativo como espacio/servicio público, al derivar así el necesario control sobre la fuerza del trabajo, lo que marcó ciertas tensiones para la definición de los límites del campo profesional y de la actividad docente. En tiempos presentes, en un marco alarmante de deterioro de las condiciones del trabajo docente⁴⁹, la descalificación de la tarea se constituye en una problemática para el desempeño del profesor secundario. No nos referimos solo a la cuestión salarial, sino también a las condiciones de trabajo: infraestructura edilicia, espacios formativos débiles, cantidad de carga horaria, entre otros. Estas constituyeron nuestras primeras interrelaciones grupales.

El trabajo final y los nuevos escenarios

A partir de la indagación de prácticas de profesores del nivel secundario problematizamos la constitución del sujeto docente en tramas sociales y escolares situadas. Esta producción comprendió tres momentos principales. El primero profundizó en la bibliografía y la construcción del instrumento de recolección de datos, la selección de los entrevistados, la realización y desgrabación de entrevistas. El segundo consistió en la sistematización y análisis de los hallazgos en las entrevistas y la identificación de nuevos interrogantes. El tercero se circunscribió a la preparación y producción del informe final.

El primer momento lo comenzamos a finales del cursado, en noviembre de 2019. Además de los autores ya mencionados, retomamos la Tesis de Maestría de Andrea Brito (2008)⁵⁰ para esbozar algunos interrogantes y delimitar ejes organizadores del instrumento para la entrevista. Tomamos como "modelo" ese estudio porque profundiza el análisis de la configuración de la experiencia laboral y de la identidad de los docentes en escuelas secundarias. Este recorte muestral coincide con el nivel en el que trabajamos y con el que optamos por abordar en el trabajo final. El instrumento lo terminamos de escribir a finales de ese mes, y seleccionamos a los futuros entrevistados.

49. Algunos rasgos de la precariedad que asumen las prácticas escolares y docentes están presentes en los análisis de Grinberg (2014; 2015).

50. La Tesis de Maestría "Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue" se constituyó en un estudio cuanti-cualitativo realizado a nivel nacional que excedió los límites de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano, y exploró las percepciones de los profesores sobre la escuela secundaria argentina en otros contextos (Cuyo, NEA, NOA, Pampeana, Patagónica). La autora se propuso demostrar que en un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la "crisis" de la escuela media los docentes se sostienen en un repliegue identitario que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy, puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante.

51. Seis orientadas y dos técnicas profesionales.

La muestra se integró por seis profesores que trabajan en distintas instituciones de la ciudad de Esperanza (Santa Fe), abarcando la totalidad de escuelas locales de gestión oficial y de gestión privada⁵¹. En el recorte muestral consideramos distintos recorridos de ejercicio en la docencia, que van desde los dos hasta los veintiséis años de antigüedad. Debido al trajín propio del fin de año escolar, decidimos postergar el contacto con los docentes y la realización de las entrevistas para el año siguiente.

A principios de marzo del año 2020, decidimos retomar el recorrido del trabajo final del Seminario. Entusiasmadas con la continuación del primer momento de producción, iniciamos el contacto con los docentes que seleccionamos para las entrevistas y pautamos la agenda para la realización de las mismas.

Las noticias sobre la existencia de un nuevo virus de la familia de los coronavirus circulaban desde principio de año, pero fue el 11 de marzo de 2020 cuando la OMS declaró el brote como una pandemia. En Argentina, a partir del 16 de marzo se interrumpieron las clases en todos los niveles educativos. Siguiendo las recomendaciones de la OMS, el 19 de marzo el presidente anunció el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (cuarentena). Esta situación inédita derivó en la formación de escenarios de excepción en el que varias esferas de la vida se vieron movilizadas y confinadas. La escena laboral y formativa a la que estábamos habituadas, cambiaba completamente.

Este escenario emergente exigía una (nueva) organización personal y familiar para responder a las tareas laborales que se trasladaron al interior de nuestros hogares y que condicionaron la formación universitaria en los tiempos previstos. En este marco, decidimos posponer la continuidad del trabajo final del Seminario por lo que aplazamos la realización de las entrevistas a los docentes sin definir nuevas fechas.

La pandemia por COVID-19 se instaló definitivamente alterando los espacios que habitamos y estableciendo una “nueva normalidad”. Las disposiciones por aislamiento preventivo social y obligatorio se renovaban y obligaban a continuar con los edificios escolares cerrados. Cuando se hizo visible que el retorno a la presencialidad no iba a producirse pronto, se gestaron nuevos formatos para sostener la continuidad pedagógica: lo escolar seguía desarrollándose en entornos virtuales.

Luego de seis meses, retomamos el trabajo del Seminario y nos abocamos a la reescritura de la entrevista semiestructurada. Reformulamos algunas preguntas porque comprendíamos que los escenarios presentes diferían de las prácticas y posibilidades que los docentes desarrollaron hasta el ciclo lectivo anterior. Creíamos que nuestra

indagación debía dar cuenta de esas alteraciones. Luego de esto, contactamos a las docentes de la cátedra quienes accedieron a brindar una clase de consulta por videollamada para conversar sobre la redefinición del proyecto. A partir de este encuentro, nos embarcamos nuevamente en el recorrido por el trabajo final. Recuperamos la agenda de entrevistas y coordinamos la realización de las mismas para el mes siguiente.

Durante la primera quincena de octubre, dadas las determinaciones ministeriales por emergencia sanitaria, y en cumplimiento del aislamiento social, realizamos las entrevistas a las docentes de forma virtual, a través de encuentros por Google Meet que fueron grabados y, en otros casos, a través de intercambios por audios de Whatsapp, dado los tiempos que disponían los entrevistados. Concretamente, logramos entrevistar a las seis docentes de nivel secundario que se habían seleccionado en noviembre de 2019: Profesora de Matemática y Física (26 años de antigüedad), de Artes Visuales (11 años), de Economía (7 años), de Historia (2 años), Bioquímica y Profesora de Educación Técnica y Educación media con cargo en subregencia técnica (17 años), Bachiller con Orientación Docente, y Abogada (25 años).

Para profundizar sobre el trabajo docente y para entender las vivencias en la nueva escena escolar originada a partir de la pandemia, organizamos cinco ejes de análisis que incluían cada uno entre tres y cinco preguntas:

1. La experiencia laboral y profesional, al indagar sobre la formación docente de base, la antigüedad en la docencia, las decisiones que toman sobre los espacios curriculares, y las problemáticas que más afectan su experiencia de trabajo.
2. La escuela secundaria y la problematización sobre la esencia del “ser” escuela, enfocada particularmente en tiempos de excepción (pandemia), y también, sobre la transmisión del conocimiento escolar y las propuestas pedagógicas de las escuelas.
3. El vínculo con los estudiantes, las cuestiones que los docentes consideran como “más” problemáticas, y el acompañamiento a las trayectorias escolares.
4. El marco de inscripción de las experiencias, donde se interpela y conjuga el oficio con actores y elementos contextuales, como la política educativa, las familias y las mediaciones tecnológicas.

5. Los procesos identitarios y constitución del sujeto docente (profesor o profesora del nivel secundario) interpelada por los escenarios presentes.

52. Nos ocupamos de digitalizar el material, tanto de las grabaciones de las videollamadas como de los audios.

Con la realización de las entrevistas y su posterior desgrabación⁵² concluimos el primer momento del final y nos acercamos a experiencias de trabajo particulares de profesores en el contexto de pandemia. Inmediatamente, proseguimos con la lectura minuciosa de la transcripción de las entrevistas, texto que íbamos interviniendo - con resaltados - para encontrar los nudos centrales de cada eje categorial que, a posteriori, sistematizamos en otro documento escrito para lograr refinar el análisis.

En adelante, nos dedicamos a la inscripción y articulación de los hallazgos de las entrevistas en categorías teóricas para analizar el suelo de prácticas que conformaban a la escuela secundaria de este momento excepcional. Intentamos "establecer articulaciones reflexivas con las transformaciones que hoy atraviesan la vida de las instituciones y de los sujetos que en ellas conviven y desarrollan sus tareas" (Brito, 2008: 18). En este tiempo comenzamos la producción del informe escrito (tercer momento del trabajo final) con la certeza de su elaboración del mismo implicaba una resignificación de las escrituras que realizamos en el recorrido. Este documento estuvo organizado de la siguiente manera: introducción, marco teórico de referencia, desarrollo de los resultados, reflexiones conclusivas, y anexos.

Los resultados arrojados por la sistematización y el análisis de las entrevistas adquirieron especial relevancia, dado que las aproximaciones a las experiencias de trabajo docente en contexto de pandemia eran inéditos y nos desafiaban, al mismo tiempo que el propio acontecimiento. A continuación, recuperamos parte de los análisis presentados de acuerdo a los ejes ya mencionados.

Con respecto al eje uno, sobre la experiencia profesional y laboral, cinco de las entrevistadas tenían la carga horaria máxima para el nivel secundario (44 horas) y solo una de ellas trabajaba la mitad de las horas cátedras. Por su parte, una de las entrevistadas estaba en un cargo directivo (Subgerencia técnica) y otra contaba con horas de facilitadora⁵³ en los cursos del ciclo básico (esas horas anteriormente se denominaban horas de Tutoría). Tres de las seis entrevistadas se desempeñaban en cuatro o más instituciones educativas, lo que nos lleva a la consideración de "docente taxi", al ir de una escuela a otra (Docente 4, Profesora de Economía). Otra docente, con 26 años de antigüedad, reconoció sentirse afortunada por trabajar en dos escuelas. Asimismo, los múltiples lugares de trabajo suponían para ellas una implicación y afectación personal, y un pensar el trabajo en

53. Se trata de una figura introducida en la escolarización secundaria de la Provincia de Santa Fe, dentro del Programa de profesores tutores como facilitadores de la convivencia (Ministerio de Educación. Res. 1290/09).

territorio: "cuando el docente trabaja en distintas escuelas, las percibe y las percibe el cuerpo (...) me tocó durante años en una misma mañana pasar de una escuela con chicos que lo tenían todo a chicos que no tenían nada, y mi cuerpo lo sintió y tuve que hacer un trabajo diferente" (Docente 5, Bachiller con Orientación Docente y Abogada). Al referirse al trabajo en cada espacio, tres entrevistadas coincidieron en que para la selección de contenidos se basaban en los lineamientos del diseño curricular para la educación secundaria, y realizaban adecuaciones que consideraban necesarias. Además pusieron de manifiesto la necesidad de partir de la realidad para abordar las temáticas de cada materia: "me guío por los lineamientos ministeriales, me permito adaptarlos y adecuarlos según diversos criterios, características del grupo de alumnos, necesidades de otras áreas, intereses de los alumnos, entre otras cosas" (Docente 1, Profesora de Matemática y Física). Dos de las entrevistadas, dada su formación inicial y el perfil de las materias en las que se desempeñaban, enfatizaron en el carácter práctico del contenido, es decir, el aprendizaje de un saber hacer: "en todas las materias trato de llevar los contenidos a prácticas y experiencias que le resulten interesantes" (Docente 2, Profesora de Artes Visuales); "los contenidos, los objetivos, actitudes y aptitudes se establecen en función de las prácticas de laboratorio" (Docente 3, Bioquímica y Profesora de Educación Técnica y Educación media con cargo en subgerencia técnica). Sobre las problemáticas que más afectaban su experiencia de trabajo, antes y en pandemia, todas las entrevistadas coincidieron en la sobrecarga en los tiempos laborales, tanto en las horas frente al aula en la presencialidad y horas extras preparando actividades o corrigiendo, como en la cantidad de horas en el desempeño de la tarea en forma virtual: "yo tengo cuarenta y cuatro horas, eso significa que es una jornada laboral muy extensa y no se simplifica. ¿Cómo puede ser que yo trabaje tanto y otros no tengan trabajo? (...) ¿Cómo puede ser que yo esté 14 o 16 horas en una computadora?" (Docente 5, Bachiller con Orientación Docente y Abogada). Esta situación de sobrecarga laboral se profundizó con el aislamiento por emergencia sanitaria que desdibujó los límites de la esfera familiar (ámbito privado) y lo escolar (ámbito laboral): "se han roto las barreras, es como que no hemos tenido un ritmo de trabajo continuo (...) Se juntó la vida familiar y laboral, y todo junto, y no hay un tiempo para cada cosa" (Docente 2). Otra de las problemáticas es la población estudiantil en cada curso. Las entrevistadas reconocieron que la cantidad de estudiantes por curso es excesiva y dificulta el acompañamiento adecuado a las trayectorias, por lo que entienden que uno de los cambios en el sistema educativo debería estar ligado a la definición de la matrícula: "(Los cursos) deberían ser

54. Por ejemplo, que el docente pueda trabajar por cargos en una única institución para concentrar sus horas y que los salarios sean acordes a los tiempos de dedicación; que los grupos de estudiantes sean reducidos; que las aulas sean confortables.

más reducidos, veinte alumnos como máximo, para poder atender a la diversidad y dar una educación real de calidad" (Docente 1); "no contamos con la cantidad de alumnos que deberíamos para tener un buen clima de trabajo" (Docente 2). Además, las entrevistadas enunciaron como problemáticas que atraviesan lo escolar, las desigualdades sociales y económicas de los estudiantes y sus familias que, en este año, se vieron profundizadas: "las desigualdades económicas y sociales han dejado a la vista la desigualdad de oportunidades en cuanto al acceso al aprendizaje y a la cuestión vincular también" (Docente 2); "a la situación familiar de cada uno de los alumnos podemos tratar de acercarnos, de resolverlo, de prestarle computadora, pero la realidad familiar es muy fuerte" (Docente 3).

Se mencionaron, también, otras dificultades. Por ejemplo, una de las entrevistadas se refirió particularmente al abandono de los estudiantes y al agobio que le genera esto por los "alumnos que vamos perdiendo año a año" (Docente 4). La entrevistada 5 fue la única que mencionó la inclusión como problemática en el ámbito escolar. La entrevistada 3 manifestó que el problema en tiempos de pandemia es la falta de "prácticas", en particular porque trabaja en una escuela con perfil técnico profesional.

Las problemáticas recuperadas anteriormente ponen de manifiesto la necesidad de cambios que estas docentes visualizan en las condiciones laborales actuales. Si bien las cuestiones que mencionaron dan cuenta de cambios requeridos hace tiempo⁵⁴, entendemos que fueron repensadas desde lo inédito de la situación pandémica: la disponibilidad de recursos tecnológicos para el trabajo escolar en un pretendido formato "bimodal", la manera de recuperar lo trabajado en ese año y los modos de pensar el trabajo interdisciplinario en este contexto. Una de ellas reconoció que: "tener una computadora con buena conectividad a internet (...) sin esas dos herramientas, conectividad y algún dispositivo, es imposible llegar a los alumnos en el contexto de pandemia" (Docente 3). Otra docente manifestó: "es el momento de hacer un cambio, romper con algunas estructuras. La nueva escuela debe tener un poco de lo viejo y lo nuevo" (Docente 1); "generar más espacios interdisciplinarios (...) necesario porque vivimos escenarios interconectados, globalizados, que ya no necesitan de un saber fragmentado como antes" (Docente 6).

Con respecto al eje dos, caracterizaron la situación vigente de la escolarización como desorganizada, desorientada, improvisada, caótica, con tiempos y horarios desdibujados, desprotegida. Hablaban de escuelas que exhibieron las falencias que arrastraba el sistema educativo argentino hace décadas: "(se) visibilizó que no nos adaptamos (...) Una compañera psicóloga que trabajó como tutora me describió

la escuela así: cuando entro a la escuela entro en un túnel del tiempo (...) (Túnel) donde quedó la escuela y afuera la sociedad pasa... pasa ...pasa" (Docente 5); "tenemos un sistema educativo muy atrasado que no condice con las realidades y problemáticas actuales (...) el ejemplo más claro que nos vino a mostrar la pandemia es la cuestión de la tecnología" (Docente 6).

Por otro lado, expresaron que la escuela en tiempos de pandemia siguió adelante gracias al esfuerzo de cada uno de los docentes y equipos directivos: "si no fuera por eso, y por la famosa vocación docente la escuela en tiempo de cuarentena no hubiese podido seguir adelante" (Docente 3); "los docentes siempre estuvimos al pie" (Docente 4). Coincidieron en que la improvisación de la escuela tuvo relación con ambigüedades en decisiones oficiales e información confusa que llegaba desde los medios de comunicación, pero que no estaba presente de manera formal en las instituciones.

Cuando consultamos por aquellas características de la escuela presencial que permanecían en la virtualización de lo escolar, cuatro entrevistadas destacaron que el vínculo pedagógico estuvo presente: "no creo que se haya roto como muchos sostienen, el vínculo docente y alumno (...) hay otro tipo de relación no física, pero sigue estando" (Docente 1). Atribuyen ese sostenimiento al esfuerzo de las instituciones por propiciar espacios y entornos virtuales para el desarrollo de las actividades escolares que acompañan a los estudiantes. También al hecho de que los docentes y las familias utilizaron sus propios recursos tecnológicos disponibles para acceder e interactuar en dichos entornos (sitios web generados desde la escuela, utilización de Gmail, Classroom, Meet, todos servicios de Google, conectividad propia por Wifi o datos móviles). Asimismo, manifestaron que las escuelas mediaron en aquellas situaciones particulares donde la carencia de recursos tecnológicos digitales imposibilitaba el acceso a las propuestas pedagógicas de forma sincrónica (por ejemplo, participar de un encuentro por meet), por lo que en dichos casos, trabajaron comunicándose de forma individualizada.

Con respecto a aquellas características en las que observaron ciertas rupturas, una de las docentes manifestó que la "virtualidad nos permitió también romper algunos esquemas de trabajo (...) estaba muy arraigado el tema del orden (...) Había un mapa aúlico que respetar" (Docente 1). En la misma línea la entrevistada 4 sostuvo que "se quiso hacer en la virtualidad como lo presencial, por ejemplo, tomar asistencia, el cumplir un horario específico (...) creo que se quiso forzar algo a lo que estamos acostumbrados (...) fue uno de los grandes errores".

Asimismo, en el caso de la comunicación, los testimonios expresan que la virtualidad permitió mantener un contacto y comunicación más fluida y personal con los estudiantes y, a la vez, entre colegas, al poder intercambiar experiencias, contenidos, soportes digitales, entre otros: "(...) nos volvimos tutores entre nosotros (Docente 1); "(...) eso generó mucha solidaridad docente" (Docente 5).

Con respecto a la transmisión de conocimientos, nos propusimos indagar qué consideran posible enseñar en la escuela secundaria hoy. Tres entrevistadas plantearon que los contenidos debían ser propuestos desde un marco más amplio de interdisciplinariedad y transversalidad, superando la tradicional fragmentación de los espacios curriculares con propuestas educativas que vinculen conocimientos: "si bien el sistema educativo sigue siendo (...) que en cada año haya doce materias de manera parcializada, pero bueno, como docentes tratamos de afrontar el desafío de llevar a los alumnos algo más transversal, porque como decía antes, la realidad es cada vez más compleja, más global, y necesita de esa interdisciplinariedad" (Docente 6).

En relación al abordaje de contenidos vinculados a "lo tecnológico", detectamos dos posturas opuestas. Por un lado, una de las entrevistadas proponía reinstalar los gabinetes de computación y la enseñanza de Informática y todo lo relacionado a ello⁵⁵. Por otro lado, dos entrevistadas comprendían que "lo tecnológico" también es transversal a los distintos espacios curriculares y puede ser, asimismo, trabajado de forma interdisciplinar.

Sobre los aspectos que se modificaron en las propuestas pedagógicas de las escuelas donde se desempeñan, nos interesa recuperar lo referido a la evaluación. Por un lado, observamos diferentes posturas respecto a las concepciones sobre evaluación y qué es evaluar. Una de las entrevistadas manifestó que "las evaluaciones no fueron evaluaciones" (Docente 3); otra expresó: "sacarme la idea que tenía de la evaluación me está costando" (Docente 5); una tercera dio cuenta de la pretendida implementación de la evaluación del mismo modo que en la presencialidad: "hay docentes que están diciendo que en diciembre van a tener recuperación de contenidos, pero con las mismas normas que en la presencialidad; si no participan tiene que presentar certificado médico" (Docente 1). La entrevistada 2 hizo referencia a la necesidad de pensar las evaluaciones formativas y dejar de pensar en instancias evaluativas tradicionales.

Por otro lado, acordaron en que las resoluciones ministeriales sobre la evaluación fueron poco claras y contradictorias: "creo que hubo una desorganización, pero también porque las mismas instituciones recibían la información en el mismo momento, no había una infor-

mación clara, entonces se fue organizando sobre la marcha (...) faltó ese lineamiento que nos ayude a establecer momentos concretos evaluativos y disposiciones concretas, porque, por ejemplo, la semana pasada teníamos que avisar a los alumnos si acreditaban o no, y a la semana siguiente ya esa no era la palabra correcta, teníamos que esperar. Lo evaluativo fue marcha y contramarcha" (Docente 6).

Con respecto al eje tres, las seis docentes mencionaron la motivación como la cuestión "más" problemática en los estudiantes del nivel secundario. Refiriéndose a "esa falta de ganas de aprender": "(...) veo como que no le encuentran el sentido" (Docente 6); "muchas veces hemos escuchado a los chicos decir: profe, no se preocupe tanto, para qué, si total pasamos igual... para qué si total esto es lo mismo que nada. Los chicos están desmotivados, ¿sí?, pero somos los adultos los responsables de esa desmotivación" (Docente 3).

Sobre las trayectorias escolares, las docentes afirmaron que la virtualidad permitió un acompañamiento más personalizado con aquellos que se conectaban y que el seguimiento no solo se vinculó a lo específico de la materia, sino también a otro tipo de situaciones: "intento sobre todo escucharlos y ser un canal de contención" (Docente 1). También, una de las profesoras manifestó que se implementaron en su escuela diversas estrategias para aquellos estudiantes que no habían podido conectarse por no contar con los recursos necesarios. Dos entrevistadas expresaron que el acompañamiento a las trayectorias no debía ser pensado desde "la falta", o "la dificultad del alumno", sino considerar cada trayecto como particular, entendiendo que el estudiante aprende singularmente: "Una va tratando de ver cómo el alumno responde en particular a las propuestas realizadas, si es necesario se agregan recursos, se esperan algunos tiempos (...) formas de comunicación múltiples" (Docente 4).

Con respecto al eje cuatro, sobre la inscripción de las experiencias de los docentes en un marco más amplio, en el que actores y elementos contextuales interpelan el oficio, nos propusimos, en primer lugar, indagar acerca de las demandas que las familias hacían a la escuela y los docentes. Interpretamos que en su mayoría igualan la cuestión de la demanda con el reclamo, en general, en situaciones de finalización de ciclo: "padres que me solicitan que le comunique la situación de su hijo, porque (...) textualmente estoy diciendo (...) no confían en lo que su hijo está haciendo, consideran que están al día, pero cuando ven los informes finales se dan cuenta que no (...). Hacen un descargo en un reclamo y después se muestran agradecidos por la respuesta del docente" (Docente 6).

Además, expresaron como demandas la contención, la calidad educativa, la continuidad, la respuesta del docente, y lo presencial, así

55. Cabe aclarar que las horas de dicho espacio fueron suprimidas del diseño curricular y reconvertidas en algunos casos en horas de función institucional para aquellos docentes que eran titulares en "Informática" para las escuelas secundarias orientadas.

como también demandas particulares que tienen que ver con el territorio en el que está la escuela. Al respecto, la entrevistada 5 manifestó: "hay escuelas que las familias demandan que el docente de clases, que escriba y hable bien, buena presencia. Hay escuelas donde los padres no saben ni en qué curso está el hijo (...) y aparecen con necesidades que te parten el alma (...) las demandas son diferentes y tienen que ver con el territorio" (Docente 5).

En segundo lugar, consultamos acerca de los cambios de la política educativa que configuran la nueva escena escolar. Nos interesó recuperar el aporte de la entrevistada 3 que se desempeña como docente y es parte del equipo de gestión. Al respecto manifiesta: "fue un año terrible, porque desde el equipo de gestión nos enterábamos de cuestiones por los medios y la información oficial llegaba más tarde, y esa información oficial no coincidía con lo que se había dicho en los medios. Esto provocó una ruptura en ese transitar de la política educativa..." (Docente 3). La entrevistada 5 sostuvo que los cambios de la política educativa tenían que partir de la realidad.

Por último, consultamos de qué manera se vincularon con las mediaciones tecnológicas. Todas coincidieron que tuvieron que utilizar y disponer de sus propios recursos tecnológicos para desempeñar su tarea; también manifestaron que necesitaron aprender sobre el uso de distintos programas, plataformas: "he tenido que capacitarme un poco más para conocer (...) las posibilidades de cada una de estas herramientas" (Docente 2); "(...) Y bueno, como profesores tuvimos que aprender a utilizarlas, si bien yo pensé que sabía algo de computación, pero me di cuenta que no, que era una analfabeta digital, tuve que aprender muchas cosas" (Docente 6). Destacaron la colaboración entre colegas en relación con el trabajo en formato virtual. Las entrevistadas compartieron que los aspectos vinculados a las mediaciones tecnológicas que permanecerán o afectarán sus prácticas docentes futuras tienen que ver con la recuperación de todo el material digitalizado, el sostenimiento de las plataformas generadas por cada institución, la forma y los medios de comunicación utilizados, las modalidades de trabajo, y los proyectos interdisciplinarios.

Al referirse al eje cinco, sobre los procesos identitarios y constitución del sujeto docente, consultamos qué dirían si tuvieran que definir qué significa ser profesor de escuela secundaria hoy. En estos aportes encontramos puntos en común que comentaremos.

"El profesor dejó de ser el proveedor de conocimiento porque lo supera la información que hay disponible en la red. Pero sigue siendo el nexo crítico entre el conocimiento y la apropiación (...) el profesor es el que está. Ellos saben dónde y cuándo encontrarlo seguro" (Docente 1).

"Si lo defino desde mi ideal, tendría que ser la persona que en un momento clave del alumno, un chico que transcurre por el secundario (...) una etapa que es importante y definitiva (...) le haga un click en la cabeza, y le quede grabado en la mente como la persona que le hizo ver lo que él iba a necesitar el día de mañana" (Docente 2).

"Algo que definiría a un profesor es la constante búsqueda de herramientas y el inventarse cotidianamente para poder llegar a los chicos, que hoy están del otro lado de la pantalla. Así que, esas serían las palabras, reinención cotidiana y búsqueda constante de herramientas para redefinirse como profesor, porque todas las planificaciones y todas las clases que teníamos hechas en lo presencial, quedaron caducas en lo virtual. Hoy en día esa sería una definición de reinventarse día a día" (Docente 3).

"Yo creo que ser profesor significa estar dispuestos al cambio, a aprender constantemente, es estar actualizado y sobre todo estar dispuesto a innovar, a desarrollar nuevas ideas, a generar proyectos y trabajar con otros y sobre todo estar ahí cuando el alumno decide aprender. Eso es ser profesor, estar para otros..." (Docente 4).

"Para mí ser docente hoy es ser un facilitador de aprendizaje, eso cuando en sus clases, obviamente el docente tiene que seguir siendo aquel que está actualizado. Yo lo definiría más como un facilitador, un innovador y tiene que ser alguien que inspire, tiene que inspirar al otro" (Docente 5).

"El rol del docente en la actualidad, por supuesto que ya no es el que estábamos acostumbrados anteriormente (...) el de transmitir conocimiento, porque cualquier información se encuentra con un click. Pero se necesita el andamiaje del docente. Para mí hoy es eso. Hacer ese andamiaje para que los alumnos puedan aprender aquello que conocen. Aprender a conocer y saber utilizar y saber aplicar aquello que van aprendiendo a las realidades cotidianas (...) El ayudar a entender el sentido de asistir a la escuela y aprender esos contenidos que los profesores estamos dispuestos a dar" (Docente 6).

En síntesis, las profesoras entrevistadas se definieron como sujetos en constante búsqueda de reinención y actualización, interpeladas por las mediaciones tecnológicas. Reconocieron que son actores claves en las trayectorias escolares de los jóvenes de la escuela secundaria de hoy, que tienen la oportunidad de tomar la palabra, de inspirar, de motivar, de mostrar el mundo. También advertimos que fue importante para ellas el hecho de que sin descuidar sus conocidas funciones y en un contexto de excepción, tuvieron que pasar sus propuestas del formato presencial al virtual, lo que implicó más exigencias y sobrecarga a la tarea de enseñar. El espacio/tiempo escolar se volvió una cuestión de disponibilidad, de estar "online".

Las desigualdades territoriales en los niveles de conectividad y en lo relativo al acceso a las tecnologías digitales, llevaron a los responsables de las políticas educativas a adoptar distintas medidas para garantizar el derecho a la educación. Sin embargo -y en este punto coincidimos con las entrevistadas- la escuela siguió adelante por el esfuerzo de los equipos directivos, los docentes, los estudiantes y sus familias. La situación de aislamiento en pandemia reveló y profundizó problemáticas que ya atravesaban la escuela secundaria y los docentes. Si bien encontramos un conjunto de políticas educativas que intentan aparecer como respuesta a la preocupación por mejorar lo escolar, en su hechura diaria, se vuelven confusión, agotamiento y deterioro de una escolaridad que se sostiene en la agencia de los sujetos (Grinberg, 2015: 28). Sumado a ello, la sobrecarga en los tiempos laborales, la disponibilidad de (escasos) recursos tecnológicos en las escuelas, las rutinas y comunicación alteradas en entornos virtuales, la definición de los formatos de evaluación, las demandas de contención, entre otras condiciones, parecen haber impregnado de incertidumbre las prácticas docentes.

Estar hoy en la escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito (Duschatzky, 2007), lo que obliga a los docentes a trabajar en condiciones carentes de previsibilidad, al idear y adaptar su trabajo constantemente ante las demandas que surgen. Son ellos los que gestionan las condiciones para que su oficio tenga lugar y reconocen la implicancia subjetiva demandada en estos escenarios. Estos aspectos no solo no están reconocidos como rasgo de la profesión, sino que convierten a su trabajo en una tarea que necesita continua justificación (Brito, 2008).

Conclusiones

Las prácticas de la educación formal, confinadas originariamente a los muros de un espacio escolar, de un aula, constantemente fueron interpeladas por las mediaciones tecnológicas de cada época. Sin embargo, el año 2020 impuso el trabajo remoto generalizado: desde sus hogares docentes y estudiantes con dispositivos tecnológicos propios (al menos aquellos que los tenían) iniciaban el proceso de lo que hemos llamado "educación en emergencia sanitaria".

Las nuevas condiciones que se impusieron fueron inéditas y derivaron inevitablemente en romper el aula como materialidad evidente, porque, efectivamente, ya no estábamos físicamente reunidos en la escuela. Nuestros cuerpos entraban en vinculación, en el mejor de los casos, a distancia, mediados por las tecnologías digitales en un territorio sin bordes concretos. En particular, las prácticas pedagógicas implicaron el diseño y puesta en acción de actividades con

los recursos que cada actor escolar (docentes y estudiantes) tenía a disposición en su hogar. En este contexto se desató la confusión entre conectividad y educación, dado que para una buena parte de la sociedad la conectividad es un hecho que por sí mismo resuelve la comunicación y la educación. El uso de los dispositivos propios de la comunicación virtual para mantener la actividad escolar no significó que la educación se haya transformado en "educación virtual" como ciertos discursos sostienen. Muchos estudiantes y docentes ni siquiera cuentan con el acceso material para diseñar y resolver propuestas escolares de forma remota.

En este marco, resulta necesario repensar la constitución del sujeto docente en los escenarios actuales, al retomar los problemas, desafíos y riesgos que la pandemia presentó. Debemos decir que la virtualización de lo escolar y las experiencias relatadas por las entrevistadas nos devolvió la pregunta acerca del lugar del profesor secundario y del sentido de la enseñanza en un contexto post pandemia: ¿cómo se verán afectadas las experiencias docentes de pre-pandemia y pandemia?, ¿qué sujeto docente se estaría constituyendo a partir de este acontecimiento disruptivo?, ¿cómo se redefinen los alcances de lo que implica enseñar en este escenario?

Concluimos en que urge resignificar las prácticas docentes vividas en contexto de pandemia. Hay que insistir en una interrogación hacia el interior del mundo escolar y hacia prácticas propias y colectivas, en un ejercicio de permanente revisión de las trayectorias no solo de los estudiantes, sino de los profesores en estas prácticas recientes en las que se alteraron las referencias básicas de su tarea. Creemos necesario entender qué nos ha enseñado la pandemia, qué hemos aprendido, qué continuidades y rupturas nos atravesaron, cuáles son los desafíos en los trazados reales de la práctica, cuáles son los rasgos del ser docente luego de estas conmociones.

Asimismo, junto con estas preguntas y en razón de las interpelaciones que nos dejó el intercambio con las entrevistadas, sostenemos la importancia de insistir en la búsqueda de un modo de reconquistar la imagen del educador en términos de una figura esencial en la vida cotidiana de una sociedad (Skliar, 2020).

Referencias bibliográficas

- Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. (Tesis de Maestría).* FLACSO Argentina.
- Dubet, F. (2010). *Crisis de la transmisión y declive de la institución.* *Rev. Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47 Núm. 2: 15-25
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie.* Paidós. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas.* Gedisa. Barcelona. Primera conferencia.
- Grinberg, S. (2015). *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas.* *Propuesta Educativa* 1(43) pp. 123-130. Año 24.
- Narodowski, M. (1999). *Utopías a la carta.* En Castel, Kessler, Merklen, Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Buenos Aires: Novedades Educativas. Cap. I.
- Pinkasz, D. (1992). *Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos.* En Braslavsky, C.; Birgin, A.; Duschatzky, S. y Pinkasz, D. *Formación de profesores: impacto, pasado y presente.* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Skliar, C. (29 de junio de 2020). *Carlos Skliar: "Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están chicos y educadores".* Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-cotucho>, M. Trad. 1° ed. 2003). *Traficantes de Sueños.* Madrid.

04.

MALABARISMO Y CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Por: *María Paula Hammerly*⁵⁶ y *Sharon Derrier*⁵⁷

Introducción

En el presente capítulo llevamos a cabo un análisis teórico-empírico a través del cual indagamos acerca de la constitución docente en las tramas sociales y escolares actuales. A partir de entrevistas a docentes de educación secundaria de las ciudades de Santa Fe y Rafaela nos posicionamos en

56. Profesora de Educación Inicial, egresada del I.S.P.I. N°9105 "Dra. Sara Faisal" en el año 2018. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación en UNRaf y de la Licenciatura en Psicología de la UCSF. Ha trabajado en Instituciones Educativas de Nivel Inicial, espacios culturales y comunitarios de Santa Fe y en Instituciones Educativas de Nivel Inicial y en el ICR de Rafaela. Actualmente desempeña actividades académicas, correspondientes a la finalización de la tesis de la Lic. en Educación y el cursado de 4to y 5to año de Lic. en Psicología.

57. Profesora de Lengua Inglesa egresada del I.S.P. N° 2 "Joaquín V. González" en el año 2017. Estudiante de la Licenciatura en Educación en UNRaf. Ha trabajado en escuelas secundarias de la región y también como capacitadora en diferentes empresas. Actualmente trabaja en el ámbito privado desempeñándose como educadora STEAM y como arquitecta de soluciones lingüísticas empresariales para una compañía del extranjero.

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



perspectivas y conceptualizaciones de diversos autores analizados a lo largo del cursado del Seminario. Somos docentes de Nivel Inicial e Inglés, trabajadoras y defensoras de una educación respetuosa, que apuesta a la circulación del saber donde prime la libertad y sea posible una autonomía cuidada.

Asumimos un trabajo reflexivo acerca de las particularidades de hacer docencia en tiempos de excepción, situándonos en 2020, en el que irrumpió la pandemia por COVID-19 y se suspendieron las clases presenciales en todo el territorio argentino. Esta situación de no presencialidad implicó que se lleven a cabo clases a distancia y en los mejores escenarios, con modalidad virtual. En esta coyuntura, nos interesó analizar las maneras en las que algunas instituciones educativas se organizaron y las estrategias desplegadas por los docentes para continuar con las clases en el contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO, de ahora en más) impuesto por la pandemia.

Las conceptualizaciones trabajadas en la cátedra nos permitieron organizar la indagación y analizar las experiencias contadas en primera persona por las docentes entrevistadas. Buscamos conocer aquellas maniobras desplegadas y, por qué no, pensar los "malabares" a los que han tenido que recurrir para sostener la continuidad pedagógica a lo largo del 2020.

El trabajo de campo consistió en la realización de cinco entrevistas a docentes cuyas edades estaban comprendidas entre los 27 y 54 años. Todas se desempeñaban en instituciones de educación secundaria, algunas de gestión pública estatal y otras de gestión privada, con una antigüedad en la docencia entre 2 y 30 años. La muestra -no probabilística y por disponibilidad- se compuso por una docente de Matemáticas, una de Inglés, una de Formación ética y ciudadana, una de Lengua y una de Economía. Como las entrevistadas son mujeres, haremos referencia a lo largo de todo el capítulo a "las" docentes.

La indagación estuvo organizada en cuatro ejes que fuimos construyendo a partir de la discusión de los aportes bibliográficos trabajados en el seminario y su resignificación para la coyuntura que nos encontrábamos atravesando con el advenimiento de la pandemia. Los ejes fueron: organización de las clases virtuales, construcción del sujeto alumno desde la perspectiva docente, devenir docente en tiempos de gerenciamiento y fragmentación, y la institución escolar hoy, y ¿presencia? del Estado en la escuela.

A continuación presentamos, en primer lugar, las categorías teóricas que nos resultaron relevantes para emprender la organización del instrumento entrevista, mediante la construcción de los ejes mencionados para delimitar la muestra. En segundo lugar, exponemos los

análisis a los que arribamos en el tratamiento del material obtenido y sus vinculaciones con los conceptos inicialmente planteados. En tercer lugar y para finalizar, compartimos algunas reflexiones sobre la producción realizada.

Resulta importante aclarar que los cuatro ejes funcionaron como instrumentos analíticos para la organización preliminar de los datos que se buscaban construir. Sin embargo, en el desarrollo del trabajo de campo y en su respectivo análisis, los elementos presentes se cruzaron constantemente, dado que la realidad en las instituciones educativas no puede dividirse de manera tajante en las dimensiones, aspectos o temáticas que abarca, porque excede y sucede de forma compleja, integral y multidimensional.

Categorías relevantes

Si bien la elaboración del trabajo de campo transcurrió en el año 2020, nuestro recorrido por el seminario FYPDEA comenzó en 2019. A lo largo del cursado nos acercamos a diversos autores como: Silvia Grinberg (2015), Andrea Brito (2008), Silvia Duschatzky (2007), Francois Dubet (2006), Michel Foucault (1992), entre otros, que nos incitaron a preguntarnos por el rol docente en la contemporaneidad, por nuestras prácticas y el trabajo en la escuela. A medida que nos acercábamos al material teórico y junto al acompañamiento de las clases, comenzamos a pensar acerca de qué significaba hacer escuela en 2019. En otras cuestiones, nos preguntábamos: ¿qué pasa con la escuela como espacio de construcción de lazo social en un contexto de fragmentación socioeconómica y escolar?, ¿la escuela se encuentra interpelada en su función principal de educar, formar subjetividades y lazos sociales? Respecto a los docentes nos inquietaba: ¿cómo creen que son los alumnos hoy?, ¿los profesores se reconocen preparados para trabajar con los estudiantes en las condiciones actuales?, ¿cómo es la comunicación entre ellos?, ¿se encuentran con situaciones en las que se ve interpelada su tarea de educar? Para pensar otras funciones, como las de cuidado y protección de derechos que asumen muchas instituciones, nos interrogábamos si los docentes se sentían desbordados en este doble juego de enseñar y cuidar, y cuál sería su relación con las exigencias institucionales y estatales. Aclaramos que este abordaje fue pensado en momentos de presencialidad, de "normalidad".

La vida de todos/as, las nuestras también, dieron un giro inesperado cuando irrumpió el COVID-19 en el mundo. Es así que nos vimos atravesadas por la no-presencialidad e interpeladas en nuestro quehacer cotidiano en las aulas. Ante semejante acontecimiento disruptivo,

nuestro trabajo no podía quedar exento de alteraciones y tuvimos que re-pensar todo lo construido hasta el momento. Al retomar las lecturas de los diversos autores, descubrimos que si bien todo lo expuesto en los textos se percibía, de alguna manera, se reafirmaba en este nuevo contexto. La pandemia dejó al desnudo lo que varios autores venían pensando y reflexionando como nuevas condiciones en las que la escuela y el docente operan. Es así que nuestro trabajo transitó en esta espiral de emociones, situaciones y acontecimientos, cuyo resultado final -a pesar de las reafirmaciones encontradas en las lecturas- distó de lo planteado cuando comenzamos a cursar el seminario en 2019 porque no era posible imaginar el escenario disruptivo que sobrevino en 2020.

Reiteramos que las categorías que dieron forma a nuestro marco teórico encontraron anclajes concretos como nunca antes. Todo aquello que aprendimos en 2019 y que nos ayudó a pensar en las características de la escuela y el trabajo docente quedaron evidenciadas en 2020 con la emergencia de una escolarización a distancia y de no presencialidad de los cuerpos.

Para comenzar nos conectamos con la perspectiva de Dubet (2006) quien se pregunta por los procesos de socialización inscriptos en las transformaciones profundas del trabajo sobre el otro. A través de la noción de declive del programa institucional pone en cuestión el lugar de la escuela en la sociedad como santuario - espacio separado de las problemáticas sociales-, a la vez que se pregunta por la autoridad del docente (Dubet, 2006). El autor plantea que las escuelas surgen con un fin político y social: homogeneizar a la población a través de unas prácticas de socialización que suponen la regulación de los comportamientos individuales por la fuerza de valores trascendentales, encarnados en la institución del Estado. En la actualidad las instituciones, y la escolar en particular, se estructuran bajo nuevas condiciones.

Entre las nuevas condiciones que nos permite pensar Dubet, advertimos que los docentes contemporáneos deben construir el vínculo pedagógico, ya no fundamentado en la autoridad de ideales (ciudadanía, razón, progreso, conocimiento, entre otros) que portaban una fuerza cuasi religiosa, sino en la creación de lazos de confianza que solo se estructuran en situación y con cada grupo de alumnos. La apertura a cada situación, el establecimiento de acuerdos particulares para delimitar los modos de relación entre sujetos, la búsqueda de flexibilidad en las metodologías y estrategias de enseñanza en general, hoy constituyen claves que plantean nuevos trazados de docencia. A través de los aportes de Dubet (2006) pudimos comprender que en momentos de fuerte transición socio-cultural, la imprevisión

modula la práctica docente, por lo que entendemos que allí surge la necesidad de un saber que permita conectarse con las diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad escolar como algo definitorio para continuar enseñando. Como consecuencia, surge en primer plano el fuerte compromiso personal del docente, quien debe poner en juego atributos personales, que muchas veces generan cansancio, agotamiento, desgaste y malestar.

Es así que los aportes conceptuales nos condujeron a pensar que las fronteras del trabajo docente vienen transitando corrimientos, por cuanto las prácticas docentes dependen de encontrar artimañas para desempeñarse, que exceden inclusive lo estrictamente didáctico. Podríamos decir que en las sociedades actuales los docentes ya no actúan como un cuerpo representativo de la institución educativa como si esta fuera una entidad homogénea. Tampoco se encuentran con un cuerpo estudiantil susceptible de ser homogeneizado por el dispositivo escolar, sino con individuos en cuanto tales. En este sentido, nos resultó significativo pensar en lo que Paolo Virno (2008) denomina como multitud. El autor plantea que en los escenarios actuales los trabajadores post-fordistas operan como multitud, lo que significa que muchos no pueden ni pretenden confluir en una identidad sustancial. Esta pluralidad actúa en el ámbito público sin necesidad de instituciones que funcionen como lugares de convergencia. Consideramos que puede ser pertinente pensar a los/as docentes, y por qué no a los estudiantes, de la misma forma en que Virno (2008) conceptualiza a los trabajadores postfordistas: como multitud, subjetividades cada vez más singularizadas y abiertas a la ambivalencia y contradicciones en su transcurrir personal y profesional.

Los análisis propuestos por los autores nos llevaron a considerar que la valorización de lo idiosincrático, en parte, termina siendo un rasgo funcional a las dinámicas del poder actual. Desde los discursos educativos se promueve que las prácticas escolares puedan y deban moldearse a la particularidad de cada sujeto. No obstante, esto se traduce en la vida escolar como la atención puntual de un sinfín de dificultades que atañen a la vida personal y familiar de los estudiantes, así como al acaecer incierto de la jornada escolar. El abordaje de estas situaciones recae en gran medida en los docentes, quienes en condiciones laborales precarias sienten que no logran cumplir con las expectativas depositadas en ellos y que no pueden evitar la expulsión de aquellos estudiantes a los que no pudieron ver, escuchar, hacerles un lugar, darles un tiempo y un espacio donde expresarse, relacionarse, aprender, pertenecer.

Asimismo, la educación virtual en 2020 podría caracterizarse como una multitud. Quienes tenían acceso a dispositivos tecnológicos, co-

nexión wi-fi, acompañamiento familiar y social, pudieron de alguna manera continuar con sus trayectorias educativas. Cada uno/a en su hogar, desde su pantalla, participaba -en el mejor de los casos- de una videollamada planteada por los docentes, algunos de los cuales percibieron su tarea como independiente, solitaria e individualizada. Decimos en el mejor de los casos, porque hubo docentes y escuelas que en este contexto no lograron mantener el vínculo con sus alumnos, ya sea porque no se “conectaban” o por falta de acompañamiento o por falta de herramientas que le posibiliten el acceso a la virtualidad en pos de favorecer la continuidad pedagógica. Consideramos que en cierto punto la noción de multitud anida en esa fragmentación de los alumnos y los docentes, en la privatización e individualización del acto pedagógico.

Silvia Grinberg (2015) teoriza acerca de las dinámicas de la vida escolar y sostiene que se dan dentro de sociedades actuales que podrían denominarse del gerenciamiento. Estas lógicas penetran en el ámbito escolar y generan un desplazamiento a partir del cual las responsabilidades se trasladan a los sujetos. Por tanto, los roles se reconfiguran y las funciones de la escuela toman nuevas fronteras. Las prácticas escolares de un tiempo a esta parte, inmersas en las lógicas del gerenciamiento, comenzaron a asumir tareas ligadas a la administración de la vida (de los estudiantes y de la escuela) en cuanto tal. Estos análisis nos alertan sobre los efectos de la pandemia en la reconfiguración del territorio escolar en la virtualidad, debido a que en su disposición física este procesaba mucho más que contenidos temáticos plasmados en asignaturas. Dado que hoy en día los núcleos de problematización de la escuela (Duschatzky, 2007) se relacionan con el cuidado, la escucha y la creación de lazos con alumnos y familias, las alteraciones producidas por las etapas de aislamiento sanitario impactaron en este rasgo esencial del trabajo docente, ahora desafiado por la imposibilidad del contacto presencial. Así, muchos docentes se turnaban para entregar la copa de leche a los estudiantes o repartir bolsones de comida, imprimir fotocopias y acercar el material a las familias, averiguar por distintos medios sobre las distintas realidades que atravesaban.

Al resignificar las lecturas desde el presente, podemos decir que las medidas, restricciones, recomendaciones oficiales para actuar y capacitarse frente a la coyuntura del momento, lejos de acompañar y fortalecer el sostén institucional del sistema, en muchos casos, favorecieron un accionar ligado a la buena voluntad de las docentes, quienes fueron las principales encargadas de gestionar las condiciones para posibilitar una continuidad pedagógica⁵⁸.

58. Continuidad pedagógica fue una de las categorías que más fuerza tomó en el periodo pandémico.

Por otro lado, esas mismas regulaciones oficiales emanadas con el ASPO impusieron la continuidad de las clases mediante la virtualidad. Se priorizó, en primer lugar, mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes a distancia, situación para la que muchos afirman no haber estado preparados. De esta manera, docentes afirman que “hubo que salir con lo puesto”, actuar de manera flexible y adaptarse a la nueva coyuntura de imprevisibilidad. Muchos tuvieron que aprender aceleradamente acerca de instrumentos, programas y aplicaciones virtuales para poder enseñar. Un dato relevante es que se encontraban aprendiendo a la par que utilizaban estas herramientas digitales, por lo cual experimentaron sobrecarga de esfuerzo.

Duschatzky (2007) indaga la elaboración de las respuestas que producen las escuelas y los profesores para poder habitar y educar en circunstancias cambiantes, condiciones que ya eran propias de las escuelas previas a la irrupción de la pandemia. Al analizar estos nuevos escenarios, cargados de imprevisibilidad, la autora y su equipo plantean que el modo subjetivo creado es un maestro errante, aquel que se encuentra a la caza de las oportunidades, abierto a las distintas situaciones para tomar algo de la misma y formar lazos. Podríamos pensar que en estos escenarios, ser oportunista⁵⁹, en tanto tonalidad emotiva propia de la multitud, es una manera de vivir; y la errancia, una condición que puede tender a surgir⁶⁰. Se hace necesario probar nuevos modos de hacer, mediante prueba y error, con atención a las oportunidades que pueden habilitar encuentros pedagógicos.

Construcción de los ejes de indagación, del instrumento y delimitación de la muestra

Como mencionamos anteriormente, los ejes que estructuraron la entrevista fueron contruidos a fines de 2019, en una realidad escolar completamente diferente a lo que sucedió en 2020. Sin embargo, para nuestra sorpresa, nos encontramos con que cada uno de estos seguían teniendo sentido y problematizando aspectos de la escolaridad, con o sin pandemia. Cada uno de los ejes nos sirvió para indagar acerca de las experiencias docentes y para organizar las preguntas de la entrevista en función a cada aspecto que se buscaba conocer. Cabe aclarar que no funcionaron como compartimentos estancos, sino como instancias ordenadoras flexibles y abiertas en la recogida de datos y en los análisis de los mismos. Los exponemos a continuación:

1- Organización de las clases en la virtualidad. Este eje, inicialmente pretendía pensar la organización de las cla-

ses en el aula. Queríamos conocer las nuevas funciones y roles que competen a los docentes en los escenarios contemporáneos, cargados de inestabilidad. Con el advenimiento de la pandemia las clases ya no se llevaban a cabo en las escuelas, sino en los domicilios particulares que, tanto en el caso de los de docentes como los de alumnos, se convirtieron en las aulas propiamente dichas. La organización de las clases en 2020 se desarrolló a la distancia, en los hogares y bajo la modalidad virtual, por lo tanto, tuvimos que modificar el enunciado del eje. Cambiamos el concepto “aula” por “virtualidad”, para analizar la manera en que cada docente llevó a cabo sus clases y conocer las estrategias, los recursos y las herramientas a las que recurrió para construir y/o mantener el vínculo con el estudiantado y favorecer la continuidad pedagógica. También, para reflexionar en qué grado tuvieron que “improvisar”, dadas las nuevas condiciones y exigencias en las que ahora se proponía la tarea de enseñar.

2- Construcción del sujeto alumno desde la perspectiva docente. El eje buscó profundizar la posición de las docentes entrevistadas en relación a las características actuales de sus alumnos. Revisar la mirada de los docentes respecto del lugar de los estudiantes se vuelve interesante en tanto representantes, promotores y productos de la sociedad actual, que como mencionamos se caracteriza por la fragmentación, la inestabilidad y el gerenciamiento. Conocer a partir de los testimonios de sus docentes el impacto que estas lógicas tienen en sus propias experiencias, cómo transitan la escolaridad en tiempo de imprevisibilidad. Es decir, intentamos indagar cómo describen y perciben a sus alumnos y qué esperan de los mismos. Relacionamos este eje con la categoría multitud, propuesta por Virno (2008), en el sentido de que las escuelas deben trabajar con un conjunto de individualidades.

3- Devenir docente en tiempos de gerenciamiento y fragmentación. Este eje procuró atender al devenir docente en los tiempos actuales caracterizados por dos aspectos. En primer lugar, en lo que Silvia Grinberg (2015) describe las lógicas del gerenciamiento, en tanto la escuela se encuentra interpelada por nuevas tareas y funciones, como la construcción de roles y vínculos en relación con la autoridad. Frente a la coyuntura pandémica, hicimos hincapié en la tarea de posibilitar la continuidad pedagógica

59. Categoría construida por Virno para caracterizar la subjetividad contemporánea.

60. No obstante, Duschatzky otorga atributos específicos a la errancia, cuestión que no profundizamos aquí.

apelando a herramientas, recursos y estrategias improvisadas por los docentes. En segundo lugar, buscamos analizar otro aspecto de la actualidad, la fragmentación de la institución educativa, interpelada por demandas y necesidades contradictorias. En este contexto de pandemia, analizamos las formas que adoptó la modalidad virtual en las escuelas para seguir enseñando, situación que demandó en las docentes extensas jornadas laborales para adaptarse a la nueva normalidad y habilitar espacios para que circule la palabra y poder enseñar.

4- Institución escolar hoy y ¿presencia? del Estado. A través de este eje se exploraron las características, roles y funciones de la escuela actual desde las tareas efectivamente descritas por las entrevistadas. A su vez, indagamos acerca de los modos de presencia del Estado a partir de cómo se identificaban las intervenciones estatales en la cotidianidad escolar. Decidimos poner "presencia" entre signos de pregunta con la intención de hacer visible este juego de presencia/ausencia que analiza Grinberg, dado que lo estatal queda subsumido a nuevas formas de intervención que oscilan entre la prescripción y la promoción de la autonomía de los usuarios. Con el advenimiento de la pandemia, analizamos el rol ocupado por el Estado en materia de apoyo y guía a las escuelas, dada la situación particular de urgencia socio-sanitaria.

En lo referido a la construcción del instrumento entrevista, comenzamos a pensar en interrogantes para cada uno de los ejes. Cabe destacar que, debido a que la entrevista fue confeccionada en 2019, nos vimos en la obligación de modificar, quitar y agregar algunas preguntas alusivas a este nuevo escenario, para recabar información pertinente al momento.

Una vez revisados los ejes y reformuladas las preguntas, procedimos a seleccionar las posibles docentes a entrevistar, cuyo único 'requisito' era que ejerzan en el nivel medio del sistema educativo formal y que hayan trabajado durante el año 2020. Elegimos docentes secundarios, ya que consideramos que en este nivel pueden visibilizarse con mayor agudeza las particularidades de ejercer la docencia en los tiempos actuales. Además, al tener acceso a este universo de docentes, la toma de entrevistas se facilitaba.

La muestra se realizó a cinco docentes : dos habían sido profesoras de una de nosotras y las otras tres son colegas con las que compartimos institución. Dada la situación de distanciamiento social, las

entrevistas se enviaron a quienes aceptaron responder a nuestros interrogantes a través de diferentes medios, como correo electrónico, WhatsApp, o videollamada.

A medida que realizamos cada entrevista, inmediatamente procedíamos a su desgrabación manual y minuciosa, logrando la digitalización de todo el material. Sistematizamos los dichos de las docentes en función de los ejes de análisis y de la recuperación del marco teórico de referencia. Fueron instancias de idas y vueltas entre las lecturas de las entrevistas transcritas y los textos, lo que nos permitió resignificar los ejes en relación a las voces de las docentes.

Comenzamos así, a construir el informe escrito que daría consistencia al trabajo final del seminario, que estuvo organizado en los siguientes apartados: introducción, marco teórico de referencia, ejes de análisis, análisis de las entrevistas, reflexiones conclusivas y anexos.

Podemos decir que en estas elaboraciones pudimos acercarnos a las dinámicas escolares en tiempos de excepción, de fragmentación y de urgencia en un escenario inédito de pandemia, a partir de las voces de las docentes entrevistadas. La situación emergencia supuso un plus de compromiso y esfuerzo de re-significación de las lecturas, dado que no contábamos con material bibliográfico que teorizara acerca de esta situación. Por lo tanto, nuestro trabajo intentó situar el análisis sobre la constitución del sujeto docente en un escenario sin precedentes.

Análisis del material en vinculación con las categorías

En cuanto al primer eje, la organización de las clases en la virtualidad, podemos decir que la mayoría de las docentes entrevistadas mencionan la contingencia, la urgencia y la improvisación como características principales que han transitado a lo largo del 2020 en las escuelas. Coinciden que han tenido que salir con lo puesto y, en ocasiones, improvisar ante la situación de emergencia que significó la pandemia. Tal como afirma la docente L.: "Claro que se improvisó, sí, sí. Bueno, porque la educación virtual no es una educación elegida, sino que fue realmente de urgencia, improvisada" (profesora de Lengua con 31 años de antigüedad en la docencia). La entrevistada puso el acento en la urgencia que dejó al descubierto la falta de preparación en las escuelas para el escenario de excepción que se había desatado. También destacó la escasa familiaridad en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que son moneda corriente en la mayoría de los ámbitos de nuestra sociedad en la época actual.

La virtualización de la escolaridad en pos de la continuidad pedagógica y la improvisación que esta supuso, trajo aparejado cierto grado de estrés, sobre todo en aquellas docentes con mayor antigüedad, ya que, según sus palabras, tuvieron que desaprender y volver a aprender sus modos de llevar adelante y concebir las clases a través de las herramientas tecnológicas digitales, convertidas en esenciales a lo largo de 2020. Al respecto, la docente L. sostiene: "(...) después de 31 años ya sabía qué iba a hacer, y volver a repensar, a rediseñar, a reinventarme a esta altura del partido me generó un estrés bastante interesante." En otro momento, recalca: "Fue aprender durante, cosa que fue muy costoso y estresante" (Docente L).

Para ella la educación virtual se traduce en jornadas laborales más extensas y extenuantes que las clases en presencialidad, porque para ejercer su labor cotidiana, debió primero indagar, conocer y aprender a utilizar las herramientas, plataformas y recursos digitales a través de los cuales se desarrollaron las clases.

Por otro lado, docentes más nuevas en el oficio ponen el énfasis en el aprendizaje personal y profesional que les fue posible a partir del doble juego de improvisar y enseñar. Esto se puede ver en la docente S cuando afirma: "de alguna manera aprendí a enseñar en la virtualidad a partir de la improvisación, del ensayo y error" (Docente S profesora de Formación Ética y Ciudadana, 2 años de antigüedad en la docencia). En este caso, afirma haber desarrollado las clases virtuales a prueba y error, sin embargo subraya su aprendizaje. Destacamos aquí, la flexibilidad y la capacidad de adaptación a la situación contingente que marca la entrevistada, quizás como un rasgo propio de las jóvenes generaciones en el contexto de emergencia constante de cambios e innovaciones a nivel social, cultural, económico y político. En cuanto a los contenidos de enseñanza de las diferentes disciplinas, todas las docentes afirman haber tenido que modificar, seleccionar y recortar la propuesta curricular planteada para el ciclo lectivo escolar anual en 2020. Por un lado, la docente J. asume que, dadas las condiciones del momento, recurrió a simplificar para poder cumplir con los requerimientos de la institución. En este sentido afirma: "En estas condiciones, aún más nos obligó a buscar otros caminos para facilitar el aprendizaje a los alumnos" (Docente J, profesora de Inglés, 7 años de antigüedad en la docencia). Por otro lado, encontramos las palabras de la docente S, quien plantea que: "Hubo un recorte significativo de saberes con respecto a los que se pretendían enseñar a principio de año (...) fue menos pero fue significativo" (docente S). Entendemos que hace referencia a que a lo largo del cursado a distancia de su materia, debió modificar su plan anual, reduciendo

algunos contenidos por falta de tiempo o dificultades en mantener la continuidad de las clases sincrónicas. Todo lo que suscitó la pandemia fue significativo: aprender de otra manera y desde otro lugar, en el que docentes y estudiantes hicieron lugar a lo escolar en el ámbito doméstico. Las familias descubrieron en sus hijos/as, a estudiantes; y las docentes descubrieron en sus alumnos/as, a hijos/as y hermanos/as. En este sentido, la coyuntura pandémica nos expuso conjugando varias facetas de cada uno en un mismo espacio: el hogar. A su vez, la docente L menciona que, a partir de la situación sanitaria: "(...) los contenidos teóricos quedaron en un segundo plano, primero venía la conexión y la vinculación con el alumno, tratar de que no se nos desprendieran digamos, de que no se nos perdieran alumnos. Y después, si se podía, avanzar con la teoría" (Docente L). En este sentido, observamos que la docente L se focalizó en mantener el vínculo social y emocional con cada uno de sus estudiantes. En un primer momento averiguó cómo se encontraban ellos y sus familias frente a la situación de emergencia, si estaban pasando por alguna dificultad (enfermedad propia o de un familiar, pérdida del trabajo por parte de sus padres, tutores o algún familiar, entre otras) en la que necesitaran acompañamiento, ayuda y contención. Es decir, acuerdan en señalar que las exigencias oficiales e institucionales relativas al dictado de clases que primaban en el marco de la denominada "normalidad" o presencialidad dieron paso a otras, vinculadas a lo emocional, a lo vincular y a la salud.

A partir del eje la construcción del sujeto alumno desde la perspectiva de las docentes entrevistadas, podemos decir que se ponen en juego características y nociones en torno a la responsabilidad, libertad, curiosidad, protagonismo, apropiación y democracia. Estas categorías se han visto visibilizadas y aún resignificadas a lo largo del año 2020 debido al confinamiento. En palabras de la docente S: "Se ha democratizado el saber y, por lo tanto, ser alumno implica asumir una postura responsable y crítica frente a los mismos (...)" (docente S). Luego agrega: "(...) considero que si el alumno se siente involucrado en el proceso de aprendizaje, es capaz de tener mucha iniciativa para aprender." Se coloca énfasis en el rol activo que tienen los/as estudiantes en cuanto a sus trayectorias escolares, al plantear que se han vuelto más independientes y autónomos a la hora de aprender. Al respecto, la docente L, afirma que el alumno "(...) tiene que asumir las riendas de su propio proceso educativo con muchísima más libertad, pero muchísima más responsabilidad, lo cual le ha traído problemas a más de uno" (Docente L). Vemos que destacan que esta autonomía, independencia y libertad en el desempeño estudiantil trae

conigo una cuota de responsabilidad en su escolaridad. A su vez, la docente V resalta la importancia del intercambio y la retroalimentación entre docente-estudiante que se da en las clases hoy en día: "Su curiosidad y ese ida y vuelta que se genera que antes no existía, es muy enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Docente V, profesora de Economía, 17 años de antigüedad en la docencia). Al igual que la docente S hace mención a una democratización del saber. El docente ya no es el único portador de los conocimientos. Hoy los/as estudiantes tienen un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes, por lo que es necesario que le encuentren sentido y se vean involucrados para poder aprender. Los docentes se ven interpelados en su rol, ya no se ven como los únicos protagonistas de la escena pedagógica. Hoy deben dejar lugar para que circule la palabra, para que el saber se problematice y los contenidos se pongan en discusión. La docente R menciona que: "Hoy en día los alumnos son espontáneos, críticos, necesitan respuestas inmediatas" (Docente R, profesora de Matemáticas, 7 años de antigüedad en la docencia). La imagen de estudiante que se perfila, inmerso en la era digital, en la cultura de la inmediatez y de la imagen evidencia ese "querer tener todo ahora". También, que lo que no le interesa, lo va a cuestionar, no lo va a aceptar fácilmente.

Por otro lado, la docente J al describir al estudiantado, enfatiza la necesidad de que permanezcan ciertos rasgos a pesar del tiempo: "Hoy y ayer ser alumno implica compromiso, responsabilidad, estudio, respeto, etc. Cuestiones o valores que siempre tienen que estar presentes" (Docente J). Es interesante pensar esta cuestión porque también es una demanda que emerge de los/as estudiantes, entre tanta libertad, tantas puertas abiertas, tantos caminos por explorar con autonomía. Necesitan una guía, una contención, comprometerse con algo/alguien y lo piden a gritos. Entre tanta imagen, inmediatez, flexibilidad, e individualismo, el detenerse un momento, mirar a los ojos y averiguar cómo se siente el otro posibilita un aprendizaje más valioso que cualquier contenido teórico.

El devenir docente en tiempos de fragmentación implica pensar en las lógicas del gerenciamiento. Pudimos inferir, aunque no lo podamos relacionar linealmente, que consideran que se encuentran involucradas con su tarea, con sus estudiantes y con la institución o las instituciones educativas en las que se desempeñan. A su vez, manifiestan estar cansadas, estresadas y en ocasiones, desbordadas, sobre todo aquellas que tienen más antigüedad en la tarea, debido a las exigencias, tanto internas como externas, que constantemente irrumpen su quehacer.

El transcurso de 2020 se tradujo en jornadas laborales extensas que produjeron mucho desgaste en los docentes y directivos. En primer lugar, por la enorme exigencia de adaptación de clases a la virtualidad. En segundo lugar, por la difícil posición de los directivos que eran quienes debían gestionar los modos de implementación de la continuidad pedagógica. Por último, las intervenciones oficiales que establecían con marchas y contramarchas cómo seguir, con reuniones y capacitaciones vinculadas a protocolos de higiene y seguridad para volver a las aulas. Los siguientes fragmentos expresan el agotamiento de las docentes frente a las demandas de los estudiantes, las familias, los directivos, la institución escolar y el Estado. En palabras de la docente V: "Como docente este año me vi agobiada por la cantidad de correcciones que debí realizar y las largas tareas de reorganizar las actividades a desarrollar y muchas veces los docentes nos vemos obligados a ocupar un rol porque hay ausencia de las familias" (Docente V). Esta docente plantea la ausencia de cariño y contención en estudiantes, "(...) muchas veces los docentes nos vemos obligados a ocupar un rol porque hay ausencia de las familias. Mis alumnos reclaman mucho afecto" (Docente V) A su vez, la docente S. plantea que las situaciones que le producen mayor desgaste en su práctica docente son "las demandas institucionales excesivas, el exceso de reuniones plenarias, de solicitud de planillas, papeles, etcétera (...) Creo que esta situación atraviesa a la mayoría de los miembros de una institución y siempre encontramos apoyo en el colega" (Docente S) Cabe resaltar que, según esta docente la manera de tolerar y afrontar el malestar es a través del contacto con otros, y el acompañamiento entre colegas. En la misma línea, la docente J. expresa: "Sí. Los proyectos demandaron mucho tiempo, mucha lectura y escucha de audios o de conferencias" (docente J). Coincide con los testimonios anteriores, en tanto considera que fueron muchos los requerimientos a la docencia en pandemia.

Las docentes se vieron obligadas a trasladar su quehacer escolar al ámbito doméstico y privado de sus hogares, tuvieron que adaptar sus espacios, tiempos, rutinas y dinámicas familiares, aprender a utilizar plataformas y herramientas digitales, modificar recursos y estrategias didácticas, en pos de mantener el vínculo y la continuidad pedagógica de sus alumnos. Como si eso no bastara, hubo que hacer lugar para las reuniones y capacitaciones, a la vez que esperar a las circulares ministeriales para saber cómo se continúa de una fase a la siguiente. Fue un tiempo en el que la inestabilidad se volvió la norma. Se exigía re-adaptarse constantemente y flexibilizar la forma de enseñar y vincularse con el estudiantado y las familias.

Respecto a la necesidad de adaptación a las diferentes subjetividades, en palabras de la docente L: "(...) intenté en épocas de pandemia que sea lo más personalizado posible y eso fue más difícil al no tener el contacto cotidiano" (Docente L). En la misma línea la docente V, expone: "(...) ahora quiero seguir personalizando el proceso de enseñanza y se dificulta un poco" (docente V). La virtualidad supuso, en algunos casos, dividir los grupos para hacer videollamadas; preguntar y comprender a aquellos/as estudiantes que no podían conectarse o entregar las tareas a término; compartir el número de celular o correo electrónico personal para atender a todas las demandas y necesidades que presentaba cada alumno/a en particular a toda hora. Los docentes tuvieron que particularizar su enseñanza, individualizar los conocimientos, acercar los contenidos a todos/as en el tiempo y forma de cada quien. Esto supuso un agotamiento físico, psíquico, emocional y desgaste, al sentirse solas en este proceso y no lograr cumplir con todas las exigencias.

El último eje que desarrollamos tiene que ver con las características de la institución escolar hoy y la ¿presencia? del Estado en las escuelas. En cuanto a la institución escolar hoy, podemos decir que coinciden en que existe una desactualización en materia tecnológica, ya que se considera a las escuelas como un espacio orientado a contener y cuidar, además de educar a los niños/as y adolescentes. La escuela como institución de cuidados se ha visibilizado con más agudeza a lo largo de 2020. La desesperación de las familias por la no presencialidad visibilizó el lugar que la institución ocupa respecto del cuidado y la educación de sus hijos/as. Si bien la continuidad pedagógica se intentó mantener a través de la virtualidad, las familias no contaban con aquel espacio donde llevar a sus hijos/as para realizar sus actividades laborales, lo cual nos deja un interrogante acerca de cuál es lugar que ocupa hoy la escuela en la trama social.

Observamos que las docentes con mayor antigüedad muestran algunas resistencias a cambios por considerar que la escuela de antes (30 o 40 años atrás) tenía una mejor calidad académica, a la vez que se preguntan por los beneficios que trae la inclusión de la tecnología en la enseñanza. No obstante, la docente L reflexiona: "En la escuela la irrupción de las nuevas tecnologías ha virado y con la nueva pandemia ni hablar, eso es lo más notorio. Pero también, a ver, tengo que abrir la cabeza para pensar que esto nuevo no es por nuevo inferior o en desmedro de la escuela y la calidad educativa. Hay que ver cómo esto puede potenciar los saberes, yo no lo tengo todavía claro, sinceramente, porque bueno, en algunas cosas pienso que mi escuela fue mejor o que yo aprendí un montón. Pero bueno, este paradigma cambió y sé que tengo de alguna forma, cambiar mi cabeza."

Por otro lado, las docentes más jóvenes tienden a expresarse con esperanza en la juventud y en la escuela de hoy: "(...) la escuela actual apunta más a lo personalizado a responder a las inquietudes del alumno como ser integral... cuando yo estudié la escuela era más estandarizada y no se daba un rol principal al alumno (Docente V)." Otro testimonio expresa: "Creo que la escuela actual es más democrática, aunque todavía falta para que se respeten al 100% las distintas voces y opiniones, porque todavía existe un currículum que en cierta medida oprime" (Docente S).

Respecto a la relación con el Estado, reclaman mayor apoyo, guía y ayuda para ejercer su labor en las condiciones adecuadas. Así expresa la docente L: "(...) yo tuve que salir a comprarme una computadora (...) le corresponde al ministerio brindarme la infraestructura necesaria para que la educación, que va a virar y el paradigma va a cambiar, pueda ser de calidad" (Docente L). Además, todas las docentes entrevistadas, coinciden en que los programas, talleres y protocolos impartidos a lo largo del 2020 fueron excesivos y generaron agotamiento, estrés y confusión al cuerpo docente. A propósito la docente R. menciona: "(...) el año pasado, particularmente, el mayor desgaste lo produjeron decisiones tomadas a destiempo, comunicadas por los medios de comunicación antes que a los docentes" (Docente R).

Ante la pregunta acerca de las preocupaciones en torno a la escuela actual, las docentes trajeron la desigualdad socio-económica en el acceso y permanencia de niños/as y jóvenes en las escuelas y la desvalorización social de la docencia, en palabras de las entrevistadas: "Me preocupa que el colegio tenga que, o elija seguir con la virtualidad que llegó para quedarse. Pero me preocupa que no estén dadas las condiciones, que queden chicos absolutamente excluidos de este tipo de educación, que los chicos que se fueron en pandemia no sean nunca más rescatados. El desgranamiento fue grande. Que esto no incluya más chicos, lejos de esto, excluya a chicos, a alumnos (...) acá hay que apostar a un proyecto en serio de educación para el país. Apostar con cabeza y con mucha plata. Que no sea para tapar parches, sino que sea para llegar realmente con muchos recursos a chicos que hoy no acceden a la educación, pero que no acceden porque no comen, porque no tienen agua potable, no tienen casa, por otro tipo de problemas, pero que son anteriores a la educación" (Docente L).

"Los docentes hoy en día tenemos un rol fundamental en la sociedad que no solamente está vinculado con el enseñar-aprender, sino que es mucho más amplio, lástima que es un rol que no es valorado ni social ni estatalmente" (Docente V).

Reflexiones conclusivas

Concluimos con algunas reflexiones e interrogantes que nos invitan a seguir indagando acerca de la escuela y las prácticas docentes en los escenarios configurados durante y después de la pandemia COVID-19.

Este devenir docente atravesado por la distancia, la virtualidad en 2020, no difiere de lo que Virno (2008) describe como un artista ejecutante sin partitura que debe improvisar y responder a las contingencias e irrupciones que atraviesan su práctica con flexibilidad y adaptabilidad. Consideramos que este operar sin guía, no porque no haya previsiones posibles, sino porque estas requirieron ser revisadas y modificadas constantemente, condujo a la profundización de un devenir docente en la incertidumbre. La docencia ejercida a la deriva ya viene de más larga data, pero se visibilizó ampliamente a partir del ASPO que se extendió durante todo el ciclo lectivo del año 2020 en nuestro país.

En la misma línea, la pregunta de Duschatzky (2007) no difiere de la cotidianidad escolar en pandemia:

¿Cómo nombrar el conjunto de signos que pueblan la vida cotidiana en las escuelas que transitamos? La imprevisibilidad, lo azaroso, lo indefinible, lo indecible, se asomaban como nombres posibles.

Duschatzky, 2007: 126

Aunque este fragmento no haga alusión a lo que implicó la situación de excepción que atravesamos, adquiere un significado especial al pensar que las características que asumió lo escolar a lo largo del 2020 son las mismas que pueblan las escuelas en la actualidad: la imprevisibilidad, lo azaroso, lo indefinible y lo indecible. Consideramos que la organización escolar en pandemia vino a visibilizar y exaltar aquellas problemáticas que muchos teóricos de la educación ya venían analizando. Hoy los docentes -y podríamos afirmar que toda la sociedad- coinciden en que:

(...) estar hoy en la escuela -y, se podría ampliar, en el mundo- es estar expuesto a lo imprevisto. Ya no hay

estructuras protectoras ni Estados garantes. Ni el maestro, ni el alumno, ni el vecino, tienen partituras de las cuales valerse.

Duschatzky, 2007: 28

O en palabras de Grinberg:

(...) en tiempos de gerenciamiento ya no hay roles que ocupar, certezas a las que arribar o que conocer, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión."

Grinberg, 2014: 26

Por todo lo mencionado, conectamos el quehacer docente con una especie de malabarismo interminable, expresión que remite en su sentido más concreto a un ejercicio de destreza y habilidad para mantener varios objetos en el aire en movimiento, sin que ninguno de ellos toque al suelo, y a un sostenerse en un sitio sin caer, para soportar una situación difícil y peligrosa. Esta reflexión resuena profundamente con el tipo de devenir docente que describe Grinberg (2014) y también sincroniza con el sentir de las docentes entrevistadas, quienes mencionan el desgaste y el cansancio que produce la sobreexigencia depositada en su rol, que se transforma constantemente en muchos otros. La única certeza que tenemos es que las tecnologías de la información y la comunicación cobraron más fuerza en el sistema escolar y que la educación post-confinamiento tendrá efectos desconocidos a lo acontecido con anterioridad.

Para finalizar, recuperamos una cita de Silvia Duschatzky que abre la posibilidad de pensar que en los nuevos horizontes podemos encontrar nuevas oportunidades que nos lleven a desarrollar todo el potencial de la docencia y la escolaridad en tiempos de excepción que parecen volverse, paradójicamente, estables:

La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno de eso. Hay momentos en las vidas sociales y

de las instituciones en los que el presente, el momento o el instante adquieren relieves insospechados. Lejos de ser porciones preparatorias de un futuro, fragmentos de un tiempo lineal o componentes de un plan general, pueden ser la ocasión para desplegar una potencia, abrir una clausura o ensanchar una experiencia.

Duschatzky, S. 2007: 89.

Referencias bibliográficas

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa. Barcelona.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós. Buenos Aires.
- Grinberg, S (2014). *Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible*. *Educacao Unisimo* 19 (1), pp. 23-33.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. (Gómez, A., Estop, J.D., Santucho, M. Trad. 1º ed. 2003). *Traficantes de Sueños*. Madrid

Instrumento: entrevista semiestructurada

EJE 1

- ¿Cómo llevó adelante sus clases a lo largo de la pandemia? ¿Cree que en algunas situaciones fue necesario “improvisar” para enseñar?
- En relación con esta situación, ¿qué lugar quedó para la disciplina (contenidos teóricos)?
- ¿Cómo repercutió en usted este doble juego de improvisar y enseñar?
- ¿Trabajaron de manera interdisciplinaria con docentes de otras áreas? En caso afirmativo, ¿qué condiciones les permitieron u obligaron a trabajar en conjunto? ¿Cómo se llevó a cabo? En caso negativo, ¿cómo cree que sería el trabajo interdisciplinario?
- ¿Se siente involucrada/o a nivel personal con su tarea docente? ¿De qué manera y en qué aspectos? ¿Y con la institución?
- ¿Cómo han sido las modificaciones en su programa para desarrollar su materia con factibilidad pandémica? En caso afirmativo, ¿cómo fue el proceso de cambio del programa? ¿Cuáles fueron los resultados?

EJE 2

- ¿Qué cree que implica ser alumno/a hoy?
- ¿Qué rasgos considera valioso de los alumnos de hoy?
- ¿Qué espera del grupo clase? ¿Y de la institución?
- En cuanto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ¿cómo fue su proceso de incluirlas en la materia a lo largo de la pandemia? ¿Considera que favorecieron u obstaculizaron el aprendizaje?

EJE 3

- ¿Cuáles son las situaciones que le provocan mayor desgaste en su práctica?
- Frente a estas situaciones de malestar, ¿se encuentra acompañada/o por la institución educativa? En caso afirmativo, ¿de qué manera? En caso negativo, ¿cómo sobrelleva estas situaciones problemáticas de manera individual?
- En cuanto a su práctica dentro del aula, ¿cómo cree que se sien-

ten sus alumnos en el desarrollo de sus clases?

- En función a su cotidianeidad como docente, ¿Podría describir una jornada laboral en pandemia?
- ¿Cuáles han sido las ocasiones propicias en el curso virtual para poder enseñar?
- ¿Qué vinculaciones con las experiencias personales de sus alumnos considera necesario establecer?
- ¿Cómo definiría su tarea como docente? ¿Cuál es el sentido que tiene enseñar para usted?
- ¿Conoce y/o lleva a cabo ruedas de convivencia? ¿Qué cree que aportan a la escuela estos espacios?
- ¿Cuáles son sus expectativas, demandas y cuestionamientos como docente?
- ¿Qué nuevos saberes y/o recursos considera que necesita para estar en el aula hoy y que no le ha brindado su formación?

EJE 4

- ¿Qué piensa de la escuela actual? ¿Cómo la definiría? ¿Cuáles cree que son los cambios más notorios con la escuela en la cual se formó?
- ¿De qué manera establece límites o normas en sus clases?
- En cuanto a las familias, ¿en qué medida cree importante su interacción con la institución? ¿Nota que las familias de sus alumnos/as están comprometidas con los aprendizajes de sus hijos/as? ¿Qué cosas demandan a la escuela?
- ¿Se ha involucrado la escuela en proyectos estatales y provinciales? En caso afirmativo, ¿qué cree que le demandaron como docente? ¿Y a la institución? ¿Qué cree que aportan estos programas a las instituciones?
- Si pudiera elegir una institución en la que trabajar, ¿cómo sería?
- Por último, ¿qué problemáticas le preocupan más en torno a la escuela actual? ¿Cuáles cree que podrían ser las posibles vías de acción más adecuadas para solucionarlas?

05.

DISPONIBILIDAD PERMANENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Por: *Hernán Steinaker*⁶¹ y *Carolina Zunoffen*⁶²

El capítulo que presentamos es el resultado de la escritura del trabajo final con formato de ensayo para el Seminario FPDEA de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. La

61. Profesor de Educación Superior en Ciencias de la Educación, egresado del I.S.P. N°2 "Joaquín V. González" en el año 2019. Actualmente vive en Rafaela y se desempeña como profesor de Matemática en la NRESO N°1565 y como tutor del Programa de inclusión educativa "Acompañamiento pedagógico a jóvenes y adultos", impulsado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Rafaela.

62. Profesora de Educación Superior en Ciencias de la Educación, egresada del I.S.P. N°2 "Joaquín V. González" en el año 2017. Actualmente vive en Presidente Roca, y se desempeña como profesora de "Construcción de la Ciudadanía e Identidad" y "Psicología" en la EESO N°204, y "Construcción de la Ciudadanía e Identidad" y "Filosofía" en la EESO N°703.

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



mencionada cátedra forma parte del primer año del plan de estudio cuyo objetivo es indagar acerca de la reconfiguración de las prácticas profesionales docentes que tienen lugar a partir de transformaciones en la trama social que acontecen contemporáneamente (Luna y Zanuttini, 2019). Entendiendo al fenómeno educativo como un proceso que no puede desligarse de su carácter histórico, los aportes teóricos de autores como Paolo Virno, François Dubet, Silvia Grinberg o Mariano Narodowski nos ayudaron a comprender el carácter dinámico de las instituciones y de las prácticas docentes, que lejos de perpetuarse de un modo inmutable en el tiempo, se encuentran necesariamente vinculadas a cada momento histórico.

Reconocer el carácter cambiante del fenómeno educativo es dar cuenta de que nuestra propia experiencia como docentes, así como la de cualquier otro se entreteje en la realidad temporal y espacial en la que nos encontramos inmersos. El contexto contemporáneo, consciente o inconscientemente, deja una huella muy marcada en nuestras prácticas profesionales y las modula, por ello resulta tan necesario como importante volver sobre el mismo para, a la luz de un análisis crítico, poder desnaturalizar su incidencia en nuestro día a día.

En esta tarea de pensar sobre nuestra cotidianeidad, no podemos restarle importancia a la situación de pandemia de COVID-19 que, desde el 2020, reconfiguró la cotidianeidad de decenas de millones de argentinas y argentinos. Las transformaciones fueron múltiples y muchas perduraron posteriormente a la finalización del período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), al conservar su vigencia bajo los parámetros de la "nueva normalidad".

Las instituciones educativas, por su parte, no resultaron indemnes a los cambios y también han experimentado su propia transformación: el cierre temporal de las escuelas y la sustitución provisoria de la presencialidad por encuentros virtuales fueron lineamientos sostenidos durante el transcurso de casi dos años, a fin de poder afrontar el problema sanitario. Tal accionar propició una reconfiguración de las prácticas docentes "en tiempos de pandemia", que nos pareció muy interesante indagar.

El seminario nos brindó la posibilidad de problematizar nuestra temática, gracias a un conversatorio realizado de manera virtual el día 28 de agosto de 2020, bajo el nombre "Hacer docencia, hacer escuela en Rafaela -y región- Relatos del presente en tiempos de excepción." En dicha experiencia, directivos, preceptores y docentes compartieron experiencias cotidianas de su labor en distintas instituciones educativas durante el período de pandemia por COVID-19. En cada uno de sus relatos, pudimos conocer un poco más acerca de aque-

llas situaciones de excepcionalidad que fueron atravesando a raíz del ASPO, así como a las consecuentes reconfiguraciones de su tarea para intentar dar respuesta a propósitos y objetivos educativos planteados con anterioridad a la emergencia, y también a otros nuevos. Dichos testimonios fueron recuperados en la elaboración del trabajo final y resignificados en este capítulo. Focalizamos en ellos para pensar acerca de los sujetos que habitan hoy en día la escuela y cómo se constituyen subjetivamente en esta coyuntura especial. Dentro del gran abanico de temáticas posibles, se optó aquí por enfatizar una cuestión concreta: el modo en el cual tanto docentes como preceptores construyen su práctica en relación a la disponibilidad permanente, categoría entendida como la necesidad de que las y los educadores atiendan demandas laborales en cualquier momento de su día. Las experiencias recuperadas en el conversatorio - que se suman a nuestras propias experiencias personales - nos indican que tal realidad pudo haberse visto incrementada durante el contexto de pandemia, por lo cual también se reservará un último apartado para problematizar esta apreciación.

Desde nuestro punto de vista, recuperar las voces y vivencias de las y los agentes educativos resulta siempre fundamental. El poder traer las propias experiencias a juego y compartirlas con otros colegas en espacios como el que se propició en esta instancia de conversatorio posibilitó la apertura a un ejercicio de reflexión crítica y colectiva sobre las prácticas docentes, tarea inherente a todo profesional comprometido políticamente con la educación en su tiempo.

Docencia en tiempos contemporáneos

Todo docente vive una realidad: lleva la escuela a la casa. También es una complicación porque estamos todo el día abocados a nuestra tarea docente, ¿qué nos pasa a nosotros como docentes? Siempre hay que dar respuesta a los estudiantes.

Directora de una escuela de nivel medio (2020)

Las sociedades a lo largo de la historia se configuraron en relación al trabajo. Este concepto, en términos de Hannah Arendt (1995), va más allá de una mera labor que la persona lleva a cabo para garantizar su subsistencia; se trata de una construcción humana capaz de configurar las relaciones sociales de un determinado momento his-

tórico. Podemos pensar en la concepción arquetípica del trabajo de hace solo unas décadas atrás, enmarcado rigurosamente dentro de un horario laboral específico y predeterminado. Una vez culminada la jornada de trabajo, el individuo podía desligarse de las responsabilidades de su oficio y destinar el resto del día a su vida privada, disponiendo de su tiempo libre como lo prefiriese.

Ahora bien, esta realidad que imperaba tiempo atrás fue puesta en cuestión a partir de la reconversión de las dinámicas del capitalismo, que, por fuera de reconfigurar los modos y formas de trabajar, generaron, tanto en lo individual como en lo societal, efectos mucho más profundos. La “crisis de la sociedad del trabajo” que comenzó a manifestarse a partir de la década de los setenta dio origen a una nueva conceptualización en relación al trabajo que Paolo Virno (2008) denominó trabajo posfordista. Bajo la mirada del mencionado autor, esta categoría es entendida como una condición del capitalismo a partir de la cual se desdibujan las fronteras entre labor doméstica, trabajo productivo y acción política. De ese modo, el trabajo se deja de constituir en torno a un tiempo productivo claramente diferenciado y comienza a interrelacionarse con el tiempo del “no-trabajo”. Las fronteras entre un espacio y otro se vuelven difusas, lo que dificulta el diferenciar dónde inicia y culmina cada uno de ellos. Esta peculiaridad está también presente en el ámbito educativo: vida escolar y vida familiar se entrelazan incluso desde antes de la puesta en marcha del aislamiento social y obligatorio producto de la pandemia. El trabajo docente ya no se circunscribe al tiempo y espacio de lo escolar, y escapa ahora de las propias aulas: “La escuela no solo es estar entre las paredes, sino que es omnipresente (...) está presente en todos lados, así como también el trabajo docente” (Docente de una escuela de nivel primario, 2020).

La dificultad para diferenciar entre los espacios “productivos” y “privados” no es la única particularidad del trabajo en la sociedad contemporánea. Vivimos en un tiempo acelerado, signado por la inmediatez y por la demanda constante de un alto rendimiento. Esta sobreexigencia es definida por Han (2010) como autoexplotación: el sujeto contemporáneo, al perseguir una aparente libertad, se fuerza a sí mismo para maximizar tanto su desempeño laboral como los resultados obtenidos a partir del mismo, siendo esta la manera por excelencia en que el individuo conoce para alcanzar su realización personal en la época contemporánea. No se requieren instituciones disciplinarias, en términos foucaultianos, para garantizar la obediencia y el control de este mandato, ya que es el sujeto quien se autoregula en pos de alcanzar ciertos logros.

Es así como nos encontramos con un trabajador cuya vida, tanto personal como laboral, se encuentra fuertemente entrelazada; un individuo que no solo piensa en su trabajo durante todo su día, sino que también, en base a sus propias exigencias, se demanda rendir al máximo.

Los aspectos citados anteriormente se corresponden con características de muchos espacios laborales de la contemporaneidad, incluyendo la docencia. Es habitual escuchar en docentes y preceptores frases como "este es un trabajo que no tiene tiempo, que no tiene horario, que es permanente" o "los estudiantes me envían trabajos por fuera del horario escolar." Estas vivencias se engloban en la categoría que denominamos disponibilidad permanente. Se refiere a la demanda constante que tanto las y los estudiantes como sus familiares realizan al cuerpo docente, sin importar que se encuentre fuera del horario escolar. Sin ser su tarea exclusiva, docentes y preceptores se ven en el compromiso de atender a dichas demandas, no solo por la responsabilidad inherente a su tarea para con sus estudiantes, sino también porque es producto de esta autoexigencia laboral que se ha mencionado anteriormente: "Esa necesidad de responder a los estudiantes, a lo que nos pedían las escuelas, esa necesidad de estar omnipresente en todo, del responder y del yo puedo: puedo poner más esfuerzo, puedo poner más tiempo de trabajo, puedo poner más recursos" (Preceptora de una escuela de nivel medio, 2020).

Muchas de estas demandas no se reducen únicamente a la labor educativa; en numerosas situaciones, se les solicita a docentes, directivos y preceptores atender problemáticas de índole personal, y se espera que desde el espacio educativo se pueda dar respuesta a la petición solicitada: "Una madre me llama pidiéndome intervención en un problema personal, en un conflicto personal que tenía su hijo y que no estaba ligado a lo escolar, pero me interpelaba como responsable de la escuela y pidiendo ayuda. La escuela no solo funciona en el edificio escolar, sino que somos escuela más allá de la escuela misma (...) la función de la escuela no es solo educativa, sino social" (Preceptora de una escuela de nivel medio, 2020).

Esta tarea devino norma con el paso de las últimas décadas. La escuela se ve sumida en una constante situación de excepción (Grinberg, 2014) que forma parte de la vida institucional del mismo modo que la práctica pedagógica, al movilizar tanto el rol del docente como el del directivo y el del preceptor. La caída de la pedagogía utópica y la tendencia a la conformación de pedagogías hiperadaptativas - que responden a las demandas del mercado y acrecientan las diferencias (Narodowski, 1999) - transforman la tarea de la escuela y redefinen los alcances del trabajo docente.

La educación contemporánea queda signada en una pérdida de ciertas certezas sobre sí misma que antaño tenía en claro (Dubet, 2006), y el docente "navega" en aguas desconocidas. Esto contribuye al desplazamiento de la vocación al oficio, a la que alude Dubet para explicar que cuanto más alejado se encuentra el trabajo del programa institucional menos se corresponde con el cumplimiento de un rol establecido. Los actores educativos ven como natural que siempre exista una distancia entre los objetivos que se proponen y los hechos, al necesitar crear ardidés y tácticas para enfrentar esas distancias que todo el tiempo experimentan entre lo que se piensa y lo que ocurre. Para dar respuesta a la infinita variedad de situaciones que se presentan en su día a día, el docente contemporáneo se ve obligado a construir su propio trabajo en situación, "sobre la marcha", que lo convierte progresivamente en más y más individualizado. Muchas veces la docencia se convierte en un trabajo autónomo bajo la perpetua excepcionalidad, y vaya si esta es una tarea que demanda de tiempo completo: "Estar trabajando en dos escuelas a la vez me es sumamente enriquecedor, más allá del desborde que tenemos la mayoría y de la inestabilidad emocional que nos deja toda esta situación de excepción (...) a veces uno también se siente frustrado con la carga de sentir 'tengo que garantizarles esto a todos'" (Docente de una escuela de nivel primario, 2020).

A toda esta sobreexigencia hay que sumarle un nuevo agravante: el desgaste que produce el atender a situaciones inéditas en tiempos de pandemia. Esta realidad ha llevado al cuerpo docente a lidiar con problemas desconocidos, a diseñar estrategias diversas, a trabajar con nuevos dispositivos. Nuevamente nos llama la atención cómo se individualiza la responsabilidad con respecto a esta transición: es cada docente quien tiene que "encontrar" nuevas formas de presentar su contenido y de adaptar su propuesta de enseñanza a los parámetros de la educación virtual.

No sin motivo los relatos de estrés, ansiedad, cansancio, *burnout*, desgaste físico y emocional, recurrentes en años previos al 2020, se han visto incrementados con el transcurrir del último ciclo lectivo. El "desborde" se vuelve moneda corriente en los actores educativos, resultados, ya no solo de la disponibilidad permanente, sino también del constante trabajo con la excepcionalidad:

"Buscar la manera de simplificar para que se pueda entender y hay con eso una desesperación de cómo llego" (Docente de una escuela de nivel medio, 2020).

"Los sentimientos son de desconciertos, de ausencias (...) la última reunión que tuvimos con los docentes fue un planteo de cómo nos sentíamos cada uno, y hay una situación de desborde en muchos y que cada uno vive de una manera distinta" (Directora de una escuela de nivel medio, 2020).

"Angustia de ir pensando de qué manera llego, de qué manera preparo los trabajos, qué texto me sirve, qué voy a trabajar para poder llegar (...) sentarse a armar un video lleva tiempo, y cuando uno está trabajando en cuatro escuelas, más en el instituto, y que aproximadamente tenés trescientos alumnos, es muy desbordante" (Docente de una escuela de nivel medio, 2020).

Los sentimientos de angustia, estrés, ansiedad, frustración pueden llevar en muchos casos a la medicalización del cuerpo docente. Esto no es algo exclusivo de los agentes educativos; para Han (2010) la sociedad del rendimiento empuja a las personas a una constante sobreexigencia y autoexplotación que solo puede sostenerse a base de fármacos y al consumo de otras sustancias, cuyo uso se ha naturalizado por un alto porcentaje de la población, independientemente de cuál sea su profesión. Esta práctica no resulta saludable para el individuo ni para la sociedad en general.

Vivimos tiempos de incertidumbre y el desconcierto de cara a lo que acontecerá a futuro parece ser total. La vida profesional parece haberse instalado, al menos de momento, en las casas de las y los docentes argentinos, que presentan en muchos casos dificultades para crear distancia entre su trabajo y su vida privada. La disponibilidad permanente ha hecho de cada hogar un aula, y de cada momento una clase, que pareciera extenderse durante las veinticuatro horas del día. Aquí se atiende tanto consultas como problemas personales. El trabajo docente parece no tener fin; la pandemia y la educación virtual vinieron a poner a prueba esa afirmación.

Un año después: la post-pandemia y una posibilidad para (re)visitar lo escolar

El regreso a las aulas de manera presencial que se propuso al transcurrir del año 2021 implicó un giro significativo con respecto a los modos de trabajo sostenidos durante el año 2020. Bajo la premisa de cumplimiento de un determinado protocolo sanitario, se llevó a cabo una articulación entre los encuentros virtuales y presenciales, que llevaron a que los agentes escolares tengamos que familiarizarnos con una nueva dinámica pedagógica. El cursado "por burbujas"

se convirtió en la nueva expresión de moda en los pasillos y salas de profesores y se recuperaron las voces propias de la presencialidad, distanciadas del discurso pedagógico durante algo más de un año. Algunas otras voces, sin embargo, son parte del legado que quedó luego de transcurrir la pandemia. Se escucha por los pasillos:

"Los alumnos y los padres me llaman cualquier día y a cualquier hora" (Preceptora de una escuela de nivel medio, 2021).

"Me cansa que los alumnos no se conecten a las clases virtuales, no sé si están o no están" (Docente de una escuela de nivel medio, 2021).

"Durante el 2020 no hemos podido conocer a los alumnos, algunos están más adelantados que otros" (Docente de una escuela de nivel medio, 2021).

"El domingo tenía una llamada y dos mensajes de un padre preguntando hasta cuándo hay tiempo de entregar las trayectorias" (Preceptora de una escuela de nivel medio, 2021).

Estos discursos forman parte de la "alteración" que vivencia la organización escolar. Con el regreso a lo presencial, se esperaba un retorno a los modos y formas de la escolaridad pre-pandemia, situación que no aconteció. Esperábamos encontrarnos nuevamente con un orden conocido, pero volvimos a vernos sumidos en la incertidumbre y en la imprevisibilidad. Tal situación nos volvió a generar un malestar que está fuertemente vinculado a la caída de nuestros imaginarios sobre el fenómeno educativo.

En lo inédito, nos "desencontramos" con la escuela. La pandemia "rompió" un orden conocido y nos forzó a colocarnos en un lugar en el cual no estábamos acostumbrados a estar. Castoriadis (1998) sostiene que toda irrupción puede ser también momento de creación institucional. Si podemos superar la mirada sesgada de la imposibilidad, las experiencias que vivimos durante el transcurso del 2020 cuentan con el potencial de permitirnos visitar aquello que tan en claro pensábamos saber sobre la escuela, para tal vez así pensar en una mejor educación para las generaciones venideras.

Esto sin duda no resulta una tarea sencilla y no pasa simplemente por adoptar todo aquello de instituyente que dejó consigo la pandemia. La disponibilidad permanente, por ejemplo, es en parte consecuencia de la misma y trajo efectos negativos que ya hemos considerado. Se trata más bien de propiciar espacios de encuentro y diálogo entre los actores que participan de la vida escolar, para así poder generar

acuerdos colectivos que aboguen por mejorar los espacios institucionales y las prácticas docentes desde las realidades que tenemos.

Palabras finales

A lo largo de este capítulo intentamos realizar un breve análisis de las condiciones del trabajo docente (en diferentes figuras como directivos, preceptores, profesores) en pandemia condensado en la categoría de disponibilidad permanente. Observamos que esta presencia constante que se les demanda no es exclusiva a los agentes educativos, sino que, como tendencia de época, se manifiesta en todos los individuos, independientemente de su profesión. Estar pendiente continuamente del trabajo resulta inevitablemente fuente de desgaste que se manifiesta en múltiples síntomas vinculados al estrés, a la ansiedad, a la desmotivación y a otros malestares de índole similar. Somos conscientes de la incidencia que pudo haber tenido el contexto de pandemia y la educación virtual consecuente en la aparición de estos malestares. Queda por preguntarnos si esta realidad es producto de la situación inédita que vivenciamos o si, por el contrario, es una tendencia que “llegó para quedarse”. Creemos que aún es pronto para poder dar una respuesta certera a este interrogante. Por último, no queremos dejar de destacar la importancia de crear espacios compartidos de diálogo y reflexión entre los actores escolares. Contrario a la tendencia de época que conduce a la individualización, consideramos que la educación ha de ser más que nunca un proceso de construcción colectiva. Los espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas contemporáneas - tales como los que se propusieron en el conversatorio tomado como referencia - generan espacios de revisión sobre la propia tarea, de las expectativas de docentes y preceptores, así como de sus temores, con el fin de repensar y revalorizar las prácticas que cada una de ellas y ellos ejerce dentro de la institución educativa, especialmente en estos momentos marcados por la incertidumbre.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H (1995). *De la historia a la acción*. Paidós. Buenos Aires.
- Castoriadis, C (1998). *Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona.
- Dubet, F (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa. Barcelona.
- Grinberg, S (2014). *Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible*. Educacao Unisinos. 19 (1) pp.23-33. Brasil.
- Han, B.C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder. Barcelona.
- Luna, V. y Zanuttini, B. (2019). *Programa de cátedra del Seminario FP-DEA. Universidad Nacional de Rafaela*.
- Luna, V. y Zanuttini, B. (2020). *Hacer docencia, hacer escuela en Rafaela -y región-: relatos del presente en tiempos de excepción. Conversatorio organizado por la Licenciatura en Educación. UNRaf, Rafaela. Transcripción. Material interno. 28 de agosto de 2020*.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. Novedades educativas*. Buenos Aires.
- Virno, P (2008). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Colihue. Buenos Aires.

06.

ENTRE LA HERENCIA Y LA INNOVACIÓN

Por: *Candela Piovano*⁶³; *Laura Vignolo*⁶⁴ y *Evangelina Villagra*⁶⁵

63. Profesora de Letras (UNL) y estudiante de la Licenciatura en Educación (UNRaf). Actualmente docente de la EESOPi N° 8102 (San Guillermo). Vive en San Guillermo, Santa Fe.

64. Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Estudiante de la Licenciatura en Educación (UNRaf). Docente en el Instituto Superior de Formación Docente ISPI 4006 Santa Catalina de Siena (San Guillermo, Santa Fe). Vive en San Francisco, Córdoba.

65. Licenciada en Comunicación Social (UNC), Profesora universitaria para el nivel secundario y superior (UAI) y estudiante de la Licenciatura en Educación (UNRaf). Actualmente docente de la EESOPi N° 8102 (San Guillermo), EESO N° 490 (Colonia Rosa) e ISPI N° 4050 (Suardi). Vive en Colonia Rosa, Santa Fe.

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



Sujeto docente devenido en equilibrista: Experiencias docentes en la ciudad de San Guillermo

Entretelones del ejercicio investigativo: una breve crónica

El recorrido del Seminario FPDEA que se cursa en el primer año de la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) -como una invitación a focalizar en la noción de “docente”- propone indagar experiencias, pronunciamientos, decires del sujeto que educa y que se perfilan en las prácticas sociales y escolares contemporáneas.

En esta convocatoria a “sentirnos investigadoras”, esbozamos trazos resultantes de este ejercicio de producción de conocimiento que resaltan aspectos cualitativos a partir de descripciones ancladas socio-culturalmente.

Inicialmente -y posterior a la cursada virtual forzada por la emergencia durante el segundo semestre del año 2021-, para dar los primeros pasos en este ejercicio, nos adentramos en el amplio abanico de autores propuestos. A partir de ello, delineamos nuestras preocupaciones preliminares para dar lugar a las categorías que estructuraron nuestro trabajo final. En base a esto, nos aproximamos a la operacionalización de las mismas, es decir, a un “desarme” de lo abstracto en aspectos concretos posibles de ser indagados a través de preguntas. En un segundo momento, seleccionamos cinco docentes de la ciudad de San Guillermo que consideramos que nos brindarían información relevante. Cabe aclarar que en el trabajo de campo la concreción de las entrevistas estuvo condicionada por la predisposición de los informantes y el apremio de las actividades características de diciembre y del calendario escolar. De este modo, fin de año implicó un receso necesario, que favoreció el retorno con una mirada renovada sobre lo producido hasta el momento.

A posteriori, el desafío consistió en darle forma al escrito entrelazando el marco teórico con la sistematización de las recurrencias y singularidades de los relatos. Así, intentamos hilvanar los hallazgos, dándole nuestra impronta literaria condensada en títulos atravesados por la intertextualidad⁶⁶, sin alejarnos del análisis descriptivo que el ejercicio investigativo demandaba.

Esto último significó un intenso y complejo tiempo de elaboración que se tradujo en días consecutivos de encuentros y debates para tramar el escrito.

Finalmente, logramos poner en escena un texto que nos permitió re- visar y “des- armar” (Duschatzky y Aguirre, 2013) nuestras propias conceptualizaciones, tamizadas por los conocimientos producidos y

66. Noción literaria que entendemos como la relación existente entre textos de una misma cultura.

aportes teóricos que dieron marco a nuestra producción y que ahora compartimos en este capítulo.

Desplegando artilugios

Asumimos que la categoría docente es la resultante de determinadas condiciones espaciales y temporales que la definen situadamente. Por lo tanto, la observación e interrogación que se lleve a cabo sobre su figura depende de estas coordenadas y de la relación con nuestro posicionamiento -en tanto colegas- que, a su vez, opera subjetivamente, atravesado por las mismas condiciones que se pretenden desvelar, desacomodar y nominar (o re-nominar). En este sentido, el pretendido carácter analítico puede verse empañado, tanto por los signos de una época como por los encuadres epistemológicos y profesionales que forman parte de nuestro bagaje.

En base a lo expresado, procuramos analizar rasgos de las experiencias docentes próximas a los contextos que habitamos, particularmente aquellas que se movilizaron en la coyuntura compleja que significó -y significa aún en este momento en que estamos escribiendo estas páginas- la pandemia por COVID-19. Esto nos llevó a pensar cómo nos afectó, poniendo en tensión el ser docente, en tanto construcción subjetiva y simbólica que responde a determinadas prácticas sociales que lo definen.

Con este objetivo, llevamos adelante entrevistas semiestructuradas de corte etnográfico, entendidas como una técnica de conocimiento de las dinámicas sociales (Guber, 1991) y como un diálogo que -a priori se supone- permite acceder a la palabra auténtica, testimonial, autorizada (Arfuch, 1995). Conocer al Otro es también aproximarse a alguien que, como un espejo, me devuelve reflexivamente una imagen. Imagen que, gracias al interjuego entre perturbación y revelación que permite un genuino encuentro (Grinberg, 2015), logra por su fuerza cuestionar mi propia práctica⁶⁷.

Por lo anterior y con respecto a la composición muestral⁶⁸, la misma consta de una multiplicidad de edades⁶⁹, de formaciones⁷⁰, de disciplinas⁷¹, de funciones docentes⁷² (Alliaud, 1992), y de niveles de desempeño profesional⁷³. Por otra parte, debemos mencionar algunos aspectos que comparten los informantes: tienen el máximo de horas frente al aula, trabajan en establecimientos de gestión Particular Incorporada⁷⁴, coinciden aleatoriamente en su género femenino y, por último -apoyándonos en el cuarto criterio de construcción de la unidad de análisis de Guber (1991), tal como se viene mencionando-, se desempeñan en los mismos ámbitos de trabajo que las investigadoras, lo que posibilita la accesibilidad, la factibilidad de contacto y

su colaboración -predisposición- para que su mundo social se abra. Además, debemos decir que el proceso de producción de conocimiento se basa en el análisis exhaustivo del discurso. A partir de este, se intentan identificar "nudos" de problematizaciones y/o conceptualizaciones actuales sobre la docencia: su formación y su oficio, acercándonos a las categorías analíticas que consideramos potenciadoras de otras tantas preguntas.

De esta manera, los ejes desde los que se vertebra el trabajo son: la escolarización, formación docente y su relación con el conocimiento, la institución escolar y las prácticas.

Por último, al final del recorrido, se presentan las reflexiones como un balance de los hallazgos que no solo se apoyan en la teoría, sino que intentan desafiarla, interrogarla y, quizás, confrontarla. Las mismas, lejos están de cerrar o dogmatizarse, y nos posicionan frente a nuevos cuestionamientos, obligándonos a continuar siempre, "des-armándonos".

Enfoque teórico

Como se sostiene en las orientaciones preliminares para la realización del presente trabajo, el Seminario no trató de hacer la cronología o la historia del docente, ni de describir la línea evolutiva de la escuela desde un pasado remoto hacia un presente que suele leerse como decadencia de un tiempo dorado, o bien, como apogeo de una nueva época⁷⁵. Por el contrario, se nos convocó a inscribirnos en una perspectiva genealógica, al recurrir al pasado para establecer una distancia con la naturalidad de algo presente, como otra manera de concebir la historicidad, más ligada al acontecimiento, a lo que irrumpe, a lo que emerge, para desprenderse del encadenamiento heredado del relato histórico tradicional.

En esta dirección, Foucault (1997) considera que la genealogía como ciencia "tiene la tarea indispensable de percibir la singularidad de los sucesos (...); encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido (...); definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar."

Asimismo, Castel (2013) agrega que la historia no se repite; hay permanencias y cambios, innovación y herencia, continuidad y bifurcaciones. Por lo tanto, la dinámica de la investigación nos propone el desafío de entender un presente de la educación que no es plano para vislumbrar aquellas configuraciones problemáticas, que suelen presentar un carácter insólito, enigmático, al pasar inadvertidas en muchos casos.

75. Estas expresiones forman parte del encabezado de la consigna de trabajo final.

67. Grinberg cita el planteo de Julia Kristeva (1988) respecto a la noción de abyección como una instancia que puede poner en duda una identidad, un sistema, un orden.

68. Algunos de los criterios de delimitación muestral se orientan en los aportes de Luna, M. V. y Zanuttini, B. (2019). "Formación de grado universitaria para docentes en ejercicio. Interpelaciones políticas y didácticas." 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas. UNSAM.

69. Tres de las docentes tienen mucha antigüedad en sus cargos (dos de ellas próximas a jubilarse) y las restantes son docentes noveles.

70. Dos entrevistadas se formaron en Nivel Superior No Universitario; otras dos en Nivel Universitario; y la última, en ambos niveles.

71. Tres de ellas se desempeñan en áreas vinculadas a las Ciencias Sociales, otra en Letras y la restante en Ciencias Exactas.

72. Una de las entrevistadas es directora y profesora, el resto profesoras.

73. Dos informantes trabajan en Nivel Medio y Terciario, mientras que las otras sólo en Nivel Secundario.

74. A excepción de una de ellas, que además se desempeña en una escuela de gestión pública.

En este camino, la problematización se nos plantea como un ejercicio de análisis y de lectura crítica de la realidad social contemporánea en general, y de la educativa en particular.

El mundo social no es algo simplemente dado, sus articulaciones no son evidentes, se enraízan en las relaciones de poder que se hunden en ocasiones muy profundamente en la historia.

Castel (2013).

En el contexto actual, a la comprensión de las relaciones de poder se le suman otras condiciones imperativas de análisis: los mecanismos y disposiciones de la emergencia sanitaria, la discursividad institucional con sus engranajes de producción y reproducción de prácticas y, finalmente, la consecuente definición de una profesión que se erige bajo estas coordenadas.

Desde este lugar, y dada la vasta bibliografía sugerida, partimos de un recorte teórico que nos permitió establecer relaciones con las experiencias formativas y laborales de los sujetos docentes y su devenir: la producción/reproducción de prácticas y su remisión a tramas sociales, culturales y educativas propias de la coyuntura actual.

En primer lugar, recuperamos las propuestas de algunos autores para pensar la relación del docente con el conocimiento, vinculación que fundacionalmente fue concebida desde un discurso normalizador, reproductivista e incuestionable de la figura del profesional de la educación⁷⁶. Bourdieu (2001: 133) entiende a esto como "inconsciente escolar [en tanto] arbitrario histórico que por el hecho de haber sido incorporado, naturalizado, escapa a la toma de conciencia, en particular porque éste tiende a interpretar como naturales las estructuras de las cuales surge". Dicha concepción repercute hoy en la construcción profesional que conlleva a identificar al docente como un funcionario estatal especializado, representante de la cultura legítima y modelo moral e intelectual de las futuras generaciones (Britos, 2009. En Luna y Zanuttini, 2019). Esta perspectiva se encuentra reforzada a partir del mito de la vocación (Ortega, 2008).

Esto trae como consecuencia, la problematización acerca del carácter histórico de la formación docente:

⁷⁶. Pinkasz, D. (1992) hace una división en la formación de docentes secundarios, entre aquellos que estudiaron en la Universidad y los que se formaban en los Profesorados, estableciendo acuerdos y desacuerdos respecto a la certificación/acreditación de los saberes que los mismos podían enseñar.

Situar el problema significa pensar en la historicidad y en la ubicación espacial del proceso de formación docente, éste no se forma -no puede hacerlo- de la misma manera en distintos momentos de la vida del país, de su vida misma, de su propia historia, del estado de los conocimientos.

Saleme, 1997: 68-69.

Este estado de los conocimientos permite vislumbrar el universo histórico y epistémico que, en ciertas condiciones materiales e institucionales, nos define y diferencia de otras profesiones, al conformar nuestra identidad y constituir prácticas e imaginarios acerca de nuestros saberes y tareas. De esta manera, acontece un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de nuestra trayectoria vital, pero principalmente en la formación inicial, donde se dan cita saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, culturales como teóricos-disciplinares.

Todo lo anterior, nos conduce a pensar en la noción de autonomía intelectual, que debería alejarnos de los reduccionismos que confunden, por una parte, la construcción del conocimiento con una recopilación; y, por otra, la tendencia a subsumir la formación a la mera capacitación "eficientista" y movilizadora por la competencia de títulos. Britos y Baudino (2004) proponen la metáfora del juego para pensar la complejidad del movimiento del trabajo intelectual que implica la adrenalina, el deseo, el sentirse motivado, emocionado. El interés que mueve la acción del sujeto se opone a la noción de indiferencia y del mero cumplir por cumplir.

Lo dicho hasta aquí repercute en la práctica desafiándola:

Hoy se manejan en el terreno del conocimiento dos lógicas: la de la explicación que da seguridades y la de lo posible que abre interrogantes [y, de esta manera, genera] espacios donde la relación con el conocimiento suponga la posibilidad de cuestionar lo que se conoce y lo que no se conoce.

Saleme, 1997: 69-70.

Entendemos que en estas lecturas hay un hilo que enlaza la preocupación por la figura del sujeto profesor⁷⁷, su propio trayecto formati-

⁷⁷. Retomado del Programa del Seminario II: "Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales". UNRaf. 2021.

vo, su perfil profesional en ejercicio, y en él, su autonomía intelectual: la reproducción o producción de contenidos. A partir de esto, construimos nuestro primer eje: Escolarización, Formación Docente y su relación con el conocimiento.

En segundo lugar, y para situar las prácticas docentes, se vuelve necesario pensar la institución escuela y sus desplazamientos. Dubet (2010) define a la institución por su capacidad de instaurar un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, institucionalizando valores y símbolos, así como la naturaleza social en la naturaleza "natural" de los individuos. Para explicar lo anterior, se vale de la delimitación de un objeto que entiende como un dispositivo simbólico y práctico: el programa institucional. Este último se conforma por diferentes elementos: valores y principios sagrados, innegociables e incuestionables (razón, nación, progreso y ciencia), el trabajo sobre los otros -producto de la vocación- y la santuarización de la escuela y el trabajo de socialización, como mediación entre los valores universales e individuos particulares para configurar las nociones de autonomía y libertad.

Sin embargo, en su propuesta, el autor considera que el programa institucional se encuentra agrietado, al quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad, producto de una larga mutación que se enmarca en las transformaciones que trajo consigo la modernidad. A saber: desidentificación con los principios sagrados, homogéneos y trascendentes, la transformación de la vocación en profesión, el desmoronamiento de las paredes que protegían a la escuela de las demandas sociales, y la masificación y la emergencia del alumno devenido en sujeto.

A pesar de demostrar esta crisis, el autor no la entiende de una manera determinante y nociva, sino como el agotamiento de un modo -arraigado al programa institucional- y el surgimiento de otro, sostenido por la experiencia social:

"Desde hace tiempo, el trabajo en las instituciones (...) se desplaza desde las instituciones hacia unos individuos. (...) Los individuos deben comprometerse subjetivamente en su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente ni unánimemente compartido". (Dubet, 2010: 24).

Asimismo, Narodowski analiza el ocaso de un tipo de configuración de la escuela en clave moderna. En el devenir de su texto propone revisar las utopías totalizadoras y los dispositivos que sustentaron la escuela que conocíamos:

"Una concepción moderna de infancia (...), constitución del alumno como lugar del no saber, una alianza entre escuela y familia (...), la instrucción simultánea que determina el lugar del docente como lugar

del saber y (...) la creación de los sistemas educativos nacionales(...)" (Narodowski, 1999: 20).

Es preciso aclarar que la noción de dispositivo, es empleada a partir de los aportes de Foucault quien la vincula a sus análisis sobre el poder. La misma hace referencia, según lo expresado por Grinberg (2015: 124), "a la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que (...) configuran las superficies en las que los sujetos se inscriben, producen y son producidos (...) un territorio de inscripciones múltiples, un campo y red de relaciones, una formación histórica".

Además, Narodowski (1999) reflexiona y nos ayuda a pensar -al igual que Dubet- el nuevo presente no desde una visión pesimista, sino como posibilidad, aún a pesar de los riesgos y desencantos. Esta posibilidad, dada en la medida en que se rastreen y exploren los problemas, a partir de la revisión de las categorías con las cuales pensamos la educación escolar, sometiendo nuestra situación educativa a una sospecha interminable.

Habiendo contextualizado antes las condiciones que definen hoy los acontecimientos y, principalmente a partir de las lecturas Dubet y Narodowski, elaboramos otro de los ejes vertebradores de nuestro ejercicio investigativo: Institución Escolar.

En este punto, retomamos y profundizamos lo anterior, para pensar la Práctica docente: tercer núcleo de nuestro recorrido. En este sentido, como afirma Grinberg (2015: 29), "la pregunta por ese hacer docencia, por la formación se enfrenta a las dinámicas en que ese hacer se constituye, crea y produce en unas determinadas condiciones históricas y sólo puede ser entendido como producciones que realizan los sujetos en ese escenario. La formación de docentes tanto como las políticas educativas no pueden pensarse más allá de la comprensión de que las condiciones (...) la configuración de una realidad (...) guarda memorias de muy diverso tipo en la vida de la gente y de las instituciones (...)".

De esta manera, podemos agregar -siguiendo los aportes e intercambios de las clases- que la noción de práctica docente, en el declive del programa institucional, supera la situación de enseñanza -reducida al aula- y abarca todas aquellas dinámicas y tareas -incluso sus tiempos privados- a las que el docente se ve sujeto por ser docente y que hacen que sea tal en una época dada.

Así, y teniendo en cuenta a Grinberg (2015), podemos decir que en las últimas décadas -bajo la lógica del gerenciamiento-, la educación se constituye en espacio clave donde los sujetos son llamados a hacerse y auto-hacerse y, por lo tanto, la escuela es resignificada como aquella institución sometida al vaivén de la gestión de sí. Y, por consiguiente, ahondando los "procesos de individuación"⁷⁸.

78. Afirma Merklen: "El objetivo de las instituciones ya no sería más la socialización (...) sino más bien una "intervención sobre el Otro" con el propósito de transformar a cada sujeto en un individuo en acuerdo con los valores de la autonomía, la responsabilidad, la activación y el seguro de sí mismo ante los riesgos. En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. Y Murard, N. (2013). "Individuación, precariedad, inseguridad." Paidós: Bs. As.

79. Habermas, J. (1978:12) Crisis de representación de un poder objetivo que despoja al sujeto de una parte de la soberanía que le corresponde normalmente. La concepción de crisis tiene implícitamente un sentido normativo y su solución trae aparejada una liberación del sujeto que está allí implicado.

80. La llave es un elemento que nos permite acceder -o cerrar- los espacios físicos o simbólicos. Son dispositivos que sirven para acceder a las puertas de los laberintos de los que somos partícipes y tratar de ver, en ellos, los entramados complejos que los/nos sostienen.

Por este motivo, en los convulsionados tiempos que experimentamos, intentamos interpelar la complejidad de relaciones, tensiones y luchas (Grinberg, 2015) que se suponen en la cotidianeidad de la tarea, para poder gestar espacios y/o "islas de pensamiento" en la contemporaneidad de nuestras escuelas, inmersas en las sociedades del conocimiento. Práctica que se dirime, creemos, entre el binomio rol-oficio, aún más en el acaecer de la pandemia y su concomitante sensación de crisis⁷⁹.

Hasta aquí, las herramientas teóricas desde las cuales acordamos las preocupaciones que, a nivel del grupo, derivaron en la delimitación categorial que sitúa aquello que nos parece necesario pensar. Así, en el siguiente apartado se presentan aspectos sustanciales de los análisis que realizamos en torno de los nudos problemáticos propuestos, como si fuesen un manojito de llaves⁸⁰ que abren las puertas hacia los diferentes caminos que, lejos de bifurcarse, confluyen en las reflexiones finales.

Desmembrando respuestas, abriendo puertas, produciendo hallazgos...

... ¿No querés saber algo de mi pasado, que es el porvenir que te espera?...

Borges, J. L.

Para comenzar, acordamos con Achilli (2009: 6) el considerar el procedimiento de análisis de las entrevistas obtenidas como parte de las estrategias metodológicas, al incluirlas en la lógica del proceso de investigación en el que se inscribe. Por lo tanto, se intenta mantener relación con las decisiones que se explicitan en la introducción. Además, en este momento se busca una comprensión profunda del objeto:

Un trabajo de construcción sistemático- basado en el análisis y juego dialéctico entre los registros y nuestras conceptualizaciones teóricas- que busca armar relaciones, vinculaciones y nexos que permitan entender los aspectos aislados, fragmentados, contradictorios que

aparecen en forma caótica. Construir un conocimiento es darle contenido concreto a esas relaciones o nexos que, (...) no deben quedar prisioneros de relaciones entre conceptos abstractos (...).

Achilli, 1986:6.

A partir de lo anterior, aclaramos que las recurrencias y las singularidades consideradas dentro de las tres configuraciones problemáticas se presentan sin ningún orden preponderante, ya que todas tienen relevancia destacada para nuestro equipo.

1. Escolarización, Formación Docente y relación con el conocimiento.

1.1. Re-visitando los propios procesos de escolarización

En este punto, desde la perspectiva genealógica, recuperamos del discurso de las informantes hechos singulares de su paso por la escuela, que podrían resignificar su tarea como educadoras en el presente. Sus recorridos escolares cobran verdadero protagonismo en la construcción de su ser y quehacer profesional (Alliaud, 2011: 51). En este sentido, son recurrentes los recuerdos de juventud que ubican a la escuela como espacio de encuentros, de relaciones interpersonales, de diálogo, afectos y vínculos: "experiencias que me marcaron desde viajes, (...) almuerzos en la escuela, hacer la huerta, también las fiestas, sin duda, también los amigos (...), las celebraciones, festejos, el chocolate, el compartir con mis compañeros, las charlas con las profes, tengo buenos recuerdos".

Por otra parte, en otros relatos se evocan situaciones que se anudan a un querer estar en la escuela, al priorizar ciertas manifestaciones del conocimiento, donde la competencia por los saberes disciplinares estaba incorporada: "disfruté (...) recuerdo que (...) exponían el Cuadro de Honor, donde ahí figuraba el nombre de los alumnos que no se llevaban materias. (...) lo que hacíamos era esperar el momento en que se exponía (...) para ver si estábamos o no (...). era algo que nos motivaba, que nos ponía ansiosos, por querer estar."

Teniendo en cuenta los aportes de Foucault, y asumiendo que la función de la historia es ser activada para dar cuenta del presente, lo expuesto por las entrevistadas nos habilita a revisar las prácticas

asociadas a diversas etapas de escolarización. Esto es, ¿cómo se presenta hoy lo escolar para los docentes?, ¿cómo un espacio de socialización desde lo afectivo, un territorio más apegado a los saberes disciplinares? De acuerdo a su experiencia escolar, cada uno fue seleccionando fragmentos relevantes para resignificar esa imagen de docente que aspiran ser.

1.2. En caída libre: el mito de la vocación

Cabe destacar que, en la mayoría de los discursos analizados, se desprende que optar por hacer la carrera docente no fue algo inmediato, sino que han intentado otras búsquedas y/o pensado otras posibilidades de formación:

"... en realidad elegí ser docente porque siempre me gustó muchísimo como segunda opción era. La primera era estudiar Abogacía. (...) con estudios superiores en la Universidad Nacional X con la carrera de abogacía cambio de carrera al primer año de cursado por el profesorado en historia".

Las razones que se enumeran abarcan desde distancias con las grandes ciudades, condiciones políticas del país hasta cuestiones económicas:

"...pero, en esos momentos no podía irme a estudiar a una ciudad... la situación económica un poco que limitaba todo eso...Yo termino mi secundario en el 1977, (...) y por situaciones bastante difíciles, (...) mi madre no me dejó en ese momento ir a la ciudad a estudiar porque por su compromiso político tal vez yo corría riesgos."

En relación a lo anterior, otros evocan sus propias experiencias como estudiantes y la conexión con la elección de la carrera: "En las clases muchos de los profesores tomaban lecciones y a mí me gustaba pasar, estar al frente, delante del pizarrón, explicando. Y como que eso empezó a despertar en mí cierta pasión por esto. (...) agradezco porque es una profesión que amo y que me gusta mucho."

También pueden leerse frases que echan por tierra la fuerza del mito vocacional como "no me veía como docente, no me veía en ese rol tampoco, soy docente por casualidad". Otras voces ubican la elección por la docencia al final de un camino de búsqueda personal que confluye en identidad, aspiraciones, habilidades y salida laboral concreta: "o sea que no podía ser actriz, dibujar o hacer esculturas (risas) sino que necesitaba un trabajo posible (...) encontré que lo que mejor unía esos gustos, era el profesorado."

Por otra parte, en ocasiones, las narraciones dejan entrever discursos atravesados por representaciones sociales circulantes -social-

mente es una profesión que no es bien receptada- que socavan la consideración del docente y su estatus como profesional: "no vas a ganar plata, (...) es un dolor de cabeza."

Además, a propósito de las razones del ingreso, tener familiares en este ámbito es un tópico que aparece como una suerte de legado: "No puedo negar que mi mamá, por ser maestra, ahora que lo miro en perspectiva tuvo mucho que ver."

En pocas palabras, podemos percibir que la elección por la carrera docente es multicausal. Esto pone a la vocación -y su llamado sacerdotal- en caída libre, ya que observamos que no es mencionada dentro de los principales motivos.

1.3. La apuesta por la formación

Al indagar acerca del trayecto formativo del sujeto profesor encontramos particularidades. Así, por ejemplo, en cuanto a la formación inicial observamos una preponderancia de su realización en Institutos Superiores no universitarios, lo cual -en ocasiones- está vinculado a la ubicación distante con respecto a los centros universitarios y en otras, a la falta de oferta local.

En este punto y desde la gestión directiva, se reflexiona acerca de cómo las cuestiones de base formativa pueden repercutir en los perfiles docentes y sus prácticas: "en un secundario, ya deberíamos tener exigencias mayores, (...) acreditar determinadas competencias (...) ya no es solamente el título de un Instituto Superior, sino que ya se están marcando las diferencias (...) entre docentes con formación universitaria y docentes de otras instituciones, que se ve en la formación especialmente intelectual y eso es importantísimo porque somos formadores de personas."

Por otra parte, ya en ejercicio, se observa un esfuerzo individual por acceder a una titulación universitaria, argumentando: "te abre las puertas hacia otras formas de trabajar y combinar con la docencia, haber podido abrir la cabeza en un montón de sentidos (...) son de las cosas más importantes que dan las universidades nacionales, ¿no? la apertura intelectual, pero no debo dejar de remarcar que también hice la carrera Universitaria".

Esto refleja lo que afirma Alliaud (2011: 55):

"el plus formativo que otorga la universidad, sobre todo cuando se trata de carreras afines con la docencia, resulta valorado, (...) parecen encontrar (...) recursos que les permiten canalizar dudas o inquietudes y, a la vez, mantener una actitud reflexiva respecto de su práctica profesional."

81. En el sentido dado por Ferdinand de Saussure en Curso de Lingüística General (1916),

Otro de los aspectos que aparece en los discursos es la falta de un criterio de univocidad para referirse a la formación continua, antes bien, aparecen diferentes significantes⁸¹: "perfeccionamientos", "capacitaciones", "cursos", "congresos". Al mismo tiempo, se observa una diversidad de intereses y motivaciones para realizarlos: otras posibilidades de trabajos, herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también los contenidos vinculados a las áreas disciplinares o a la producción de conocimientos.

Por otra parte, de las entrevistas se desprende un entusiasmo e incentivo en continuar los trayectos formativos apenas iniciadas en la docencia "sí, estoy haciendo una Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades" y un decaimiento hacia los últimos años de su recorrido en el sistema educativo:

"No, actualmente ya hace unos años que no hice más ningún tipo de curso".

"...si bien estos últimos tiempos ya no tanto pero en los primeros años (...)"

"... ya no he participado en congresos, seminarios ni he hecho ni siquiera una maestría o algún perfeccionamiento superior...solamente me limito a leer."

Por su parte los docentes noveles al reflexionar acerca del vínculo con los cambios que manifiestan los docentes con mayor antigüedad reflexionan: "la actualización eso es lo que veo (...) no sé qué me va a pasar de acá unos años (...) pero el mantenerse actualizado y no negarse (...) al cambio, es importante."

Por último, en los relatos se advierte la influencia del contexto familiar, laboral, espacial como condicionante a la hora de elegir entre la oferta disponible y la posibilidad -o no- de llevarlo a cabo, es decir, dependiendo de la situación particular. Esto es lo que dimos en llamar "trayectos formativos situacionales". Como ejemplo de ello:

"... generalmente eran presenciales y en las ciudades y eh... creo que ese fue siempre el principal problema de quienes somos del interior."

"No hace falta aclarar que por tener dos hijos pequeños eso es bastante difícil...no quiero justificarme pero la vida me puso en situaciones difíciles durante muchos años, es como que no me moví de mi casa..."

Siguiendo a Britos y Baudino (2004), se evidencia en los relatos una apuesta al juego de la formación, motivada por inquietudes personales: "si bien hay promoción de capacitación docente, no hay una exigencia por parte del Ministerio respecto a eso...que me parece que es clave, actualizarse digamos." En este sentido, las entrevistas dan cuenta de sujetos profesores comprometidos con su autonomía intelectual, independientemente de las exigencias de una posición y una

permanencia en el sistema. Como expresa Grinberg (2015), en estas dinámicas, entonces, el docente en la lógica de la responsabilidad individual debe desarrollar habilidades prosociales que le permitan revertir herencias y destinos.

2. Institución escolar

2.1. Entre escombros e intersticios de la escuela moderna

Al momento de indagar sobre la institución escolar se manifiestan y vislumbran rasgos que podemos asociar al declive del programa institucional propuesto por Dubet.

En las voces de las docentes con mayor antigüedad, encontramos una reconstrucción genealógica de esa escuela que ya no es, poniendo al descubierto el agotamiento del ideal moderno: "éramos privilegiados lo que hacíamos un secundario. En aquellas épocas como estudiantes teníamos muchas exigencias; había que ir a estudiar. Mis padres hacían mucho sacrificio para que yo estudiara; era imposible llegar a mi casa y haberle dicho que el problema lo tenía el profesor; no teníamos (...) ese diálogo más fluido. Como estudiante yo nunca me permití ir a un examen sin haber estudiado. Esto hoy ya no pasa, no era obligatorio; en cuanto a organización, era una escuela que pensaba en repetir."

Como puede leerse, la escuela estaba marcada por valores y principios incuestionables: esfuerzo, estudio, sacrificio, privilegio. Si bien los rasgos de la vocación no los vislumbramos cuando las entrevistadas hablaron acerca de la elección de la carrera, al rememorar sus experiencias como estudiantes emergieron nexos con una manera de percibir el "trabajo sobre los otros" analizada por Dubet: el profesor enaltecido como lugar innegable de autoridad y depositario del saber, la escuela como santuario -dogmática, blindada, organizada, y el proceso de socialización basado en la repetición y condicionante de una subjetividad moldeada por los parámetros institucionales.

2.2. No se reconquista lo que no se asume

En relación al apartado anterior, se puede entrever que simultáneamente las informantes asumen la emergencia de una nueva escuela que es necesario habitar con nuevos sentidos: "Hasta hace poco la escuela era la institución que proveía los aprendizajes significativos (...) pero hoy la mayoría de los conocimientos (...) no están provistos por la escuela ni por los adultos y esto tiene que ver mucho con el uso de las tecnologías; ...porque yo veo en algunos docentes que

todavía, quieren y anhelan en la escuela pasada, donde se ponía el número y ya está, (...) pero no va a volver, nunca se involuciona (...) El paradigma está...y está. No interesa que a mí no me importe o no esté de acuerdo." De esta manera, reparamos que hay una aceptación irreversible y nostálgica de la escuela de hoy.

2.3. Fractura expuesta: el Sistema Educativo

Los docentes se preguntan por la relación entre escuela, sistema educativo y Estado, plantean preocupaciones: "la raíz del problema también está en que se buscan soluciones parciales y no se hace una modificación estructural del sistema educativo, (...) es el mismo que en el siglo XIX pero con algunos parches (...) está relacionado también con la pérdida de esas bases sólidas que había antes, que era el Estado el que garantizaba directamente la educación (...) y creo que en tiempos que corren es diferente. Hoy lo que me preocupa es que no veo proyección en educación; estar trabajando en las nubes, o sea, siempre pisando sobre lo inconsistente; muchas instituciones que hablan de la situación de acompañamiento social y no es tan así (...) no tenemos la respuesta que quisiéramos."

Sería necesario profundizar en las nuevas distribuciones del poder hacia la comunidad educativa y actores de la sociedad civil -sean estos, docentes, padres, instituciones- y cómo (Narodowski, 1999; Grinberg; 2015), y en el análisis de su impacto en las identidades docentes.

2.4. El desamor en los tiempos posmodernos⁸²

A partir de los decires y aún sin indagar directamente al respecto, se desprenden indicios de la reconfiguración en la alianza⁸³ familia-escuela. En primer lugar, señalan la témporo-espacialidad donde esta emerge: "la liquidez de los tiempos actuales, digamos, con las nuevas tecnologías, las redes sociales, las nuevas relaciones familiares, institucionales."

Consecuentemente, por un lado, aparecen los docentes "bajo sospecha" ("nos cuestionan", "opinan sin saber") y por otro, existe un reconocimiento por parte de estos sobre la complejidad del vínculo ("es un tema también complicado", "es mucho más fácil atravesar las dudas o cuestionarnos a través de redes sociales", "no se está valorando el trabajo docente"). Marcan la percepción de "ausencias" (hay "carencia de familias"), pero aclaran que existen diferencias en el acompañamiento familiar "claramente se dividen las aguas", "no podemos englobar a todos, hay familias por detrás que están apoyando, refuerzan el trabajo del colegio".

Por último, en un off the record, para renombrar esta nueva dinámica aparecen palabras como: "desidentificación", "no tener puesta la camiseta", estados de "apatía y anomia", "desamor".

2.5. El derrumbe de la muralla

De las conversaciones también surgen señales de un desplazamiento de los límites que separaban a la escuela moderna de la sociedad: "Hoy parecería ser que la escuela es un lugar de contención social; últimamente nos tenemos que estar ocupando y preocupándonos de muchas situaciones sociales." De esta manera, las paredes escolares ceden a los requerimientos de su entorno.

La masificación de la población estudiantil convierte a la escuela en el lugar asignado para sostener a toda esa masa juvenil. Como afirma Dubet, lo anterior causa la explosión de las murallas del santuario escolar, dejando al descubierto aspectos que van más allá de la escuela, pero que terminan repercutiendo en ella.

Por ejemplo, en relación al contexto de pandemia, quedan al descubierto en lo escolar, cuestiones de desigualdades sociales. Como se expresa en las entrevistas: "por ejemplo la conectividad, donde evidencia una diferencia (...) hay una brecha muy grande y que hay que tratar de achicar (...) acercar el conocimiento a esos lugares; hay chicos que no tienen un dispositivo o tienen uno solo, y a la noche, porque lo usan los padres para trabajar". En relación a esto, encontramos algunas voces que reconocen políticas públicas que se vienen implementando para "acercar el conocimiento", aunque también sobre ellas se plantean discusiones en ciertos aspectos.

Por último, encontramos discursos de algunos docentes como portavoces de las inquietudes de los estudiantes sobre el desfase entre lo que la escuela estaba haciendo y sus demandas: "los chicos me lo plantearon mucho (...) que ellos sentían como un vacío por parte de la institución, como que se sentían alejados." Este punto es interesante porque entra en escena la escuela como espacio mediador que debe pensar ese vínculo, no solo relegado al docente o a las políticas del Estado.

3. Práctica Docente

3.1. La irrupción del desastre

Experimentar la docencia durante el contexto de pandemia y el impacto que desencadenó se explica desde lo inédito de la situación. Los discursos sintetizan una posición de dificultad a nivel metodológico, pero también a nivel personal. En este punto, la normatividad

82. En referencia al clásico del escritor colombiano Gabriel García Márquez, "El amor en los tiempos de cólera".

83. Término utilizado en el sentido presentado por Narodowski.

conocida y sistematizada se derrumba y exige llevar a cabo acciones a la carta (Narodowski, 1999): "al principio fue difícil (...) era una situación particular que nunca habíamos vivido y me generaba mucha incertidumbre para mi vida personal, no solamente profesional, muchas ansiedades." En este sentido, se observa cómo irrumpe en las emociones y la capacidad de autogestionarlas.

Se infiere que esto último se enfatiza por la desestabilización de las estrategias metodológicas frecuentes -que se suponían propias de la profesión- y la urgencia de otras, hace tiempo exigidas aunque no forzadas: "empezar a estudiar tecnología (...) porque si no, era muy poco lo que sabía."

La conmoción también se vio reflejada en el escenario donde se llevaban adelante las prácticas docentes cuando no había aula ni intercambio cara a cara ("no tener a los chicos cerca para poder interactuar, tener que hacerlo por medio de una pantalla, llegarles, atraerlos") y en el conocimiento que era relevante recortar y enseñar ("y que con los contenidos (...) podamos darle una vuelta de tuerca para hacerlos virtuales") en un contexto de crisis, en el que se priorizó el despliegue de estrategias cuyo resultado era difícil prever: "y el impacto fue fuerte, llevó un tiempo de adaptación".

También, se vislumbran dificultades para compatibilizar tiempos y espacios escolares con los privados porque los hogares no estaban preparados para dar clases: "se flexibilizó muchísimo, pero hubo que adaptar lugares (...) no haber ruidos ni inconvenientes: los perros que ladran, que llega uno que no sabe; mis hijos estaban conmigo incluso en mis videos, siempre aparecían ellos." Por otra parte, el trabajo virtual desacomodó el tiempo escolar, desparramando el horario habitual. Esto mantuvo al docente en vilo, al tener que estar disponible para cuando la demanda estudiantil lo solicitase: "llevando a cabo trabajo continuo, diario con los chicos, conectándome todos los días, haciendo un seguimiento con el envío y la recepción de trabajos".

De igual modo, los discursos acuñan un mensaje implícito cuando a la sensación de desastre, se opone el optimismo por seguir sosteniendo la tarea de educar: "sentí miedo, incertidumbre por no saber cómo comenzar, para dónde ir pero con el trabajo en equipo, entre todos, ayudándonos... de a poco fui sintiéndome más confiada, más tranquila y organizándome bastante."

Por último, rescatamos que se hace visible la búsqueda de una sensación de equilibrio y estabilidad ("y después de a poco nos fuimos acomodando") para la previsión y el control de las incertidumbres como consecuencia de una escolaridad virtual: "fue difícil poner la cabeza en la educación, en lo que nos tocaba y en lo que nos demandaba la sociedad (...) y lo logré al final".

3.2. Caminando en la cuerda floja

En el día a día, los docentes prefiguran sus tareas en las que podemos reconocer particularidades que los ocupan-preocupan.

Para comenzar, con respecto a la transición virtualidad-presencialidad, se observan incomodidades sobre las nuevas-viejas disposiciones temporales: "No puedo creer que hayamos vuelto después de la pandemia a tener clases de siete de la mañana hasta la una de la tarde, con cuarenta minutos cortados por un recreo termina siendo cada vez más pesado, difícil de sobrellevar no solo para los chicos sino también para nosotros."

En otro sentido, se reciclan dificultades para incidir en los aprendizajes significativos: "yo creo que esto se evidencia cuando vos preparás una clase y creés que vas a ser la sensación, que llevás lo más novedoso y a los chicos les da lo mismo". A su vez, señalan un desgano generalizado por parte de los estudiantes: "es muy difícil motivarlos incluso hasta con el uso de la tecnología porque veo docentes jóvenes muy preparados, tratando de hacer clases muy innovadoras y no hay motivación".

Consecuentemente, inquieta a los docentes conductas que interpretan como "la falta de compromiso", el "facilismo", la insuficiencia en la incorporación del "sentido de la responsabilidad, de la lectura, de la comprensión del texto, del análisis, de poder aprender a hablar, a preguntar, a responder".

3.3. "Comprendió que necesitaba un contrapeso para equilibrarse"⁸⁴

Con el regreso a la presencialidad plena, en primer lugar, se manifiesta principalmente el contacto con los estudiantes ("tener ese contacto es más que positivo y ayuda muchísimo tanto a la tarea nuestra como para que ellos puedan lograr los objetivos que uno se propone"). En segundo lugar, valoran la continuidad en la utilización de las nuevas tecnologías para las estrategias de enseñanza-aprendizaje ("esta herramienta vino para quedarse y hay que aprovecharla; los chicos se acostumbraron a otra forma de trabajo").

Además, y a pesar de las preocupaciones que mencionamos en el apartado anterior, se encuentran múltiples fuentes de motivación que muestran otras facetas de su relación con los estudiantes: la escucha ("me parece que está bueno escucharlos"), el vínculo ("el contacto con la gente joven, para mí es el termómetro; los chicos, son como el motivo por el cual vengo todos los días; me encanta dialogar, interactuar con ellos, intercambiar"), las devoluciones ("los agradecimientos, el reconocimiento, eso también me motiva; el afecto que

⁸⁴. Cuento "El equilibrista". Disponible en <https://fernandocravioto.jimdo-free.com/poemas/prosas/el-equilibrista/#gsc.tab=0>

demuestran, el respeto"), el ser testigos y partícipes de su transformación ("ver la transformación en ellos"), la pasión por la disciplina y su enseñanza ("y la historia, transmitir, digamos, la pasión por eso").

85. Borges, J. L. Cuento corto: "El Otro" en "El libro de arena" (1975) El corchete reemplaza "poeta" para una mayor adecuación al sentido dado por las autoras de este trabajo.

86. En Lacan el Otro es al mismo tiempo el prójimo (cada otro sujeto por separado) y todo el conjunto de sujetos que constituyen a la cultura y la sociedad desde el origen de la humanidad.

3.4. "El [artista] de nuestro tiempo no puede dar la espalda a su época"⁸⁵

La práctica docente cobra sentido en la presencia de un Otro⁸⁶: el estudiante. La imagen preconcebida que se tiene acerca de ellos da lugar al despliegue de estrategias didácticas.

En este sentido, son caracterizados como "diversos" (si yo tuviera que poner una palabra sería: "heterogéneos; hoy en día creo que tenemos una variedad; cada estudiante es diferente al otro) y con contradictorios atributos (totalmente desinteresados, que van a la escuela por ir como también tenemos otros, los que van estudian, son responsables, trabajan"; "buscan lo fácil, lo rápido, las soluciones prácticas (...); también están predispuestos a aprender, estudiantes que ya plantean sus dudas, sus inquietudes y plantean qué quieren (...). Ya no tienen más miedo a eso del profesor, la distancia de no decir lo que piensan o lo que quieren").

Dadas estas características, los docentes consideran los siguientes aprendizajes como valiosos para sus estudiantes: "enfrentarse al mundo, saber cómo, que tengan las herramientas necesarias; que sepan expresarse, discernir, reconocer; necesitan herramientas más que saber (...) prepararlos para el trabajo, prepararlos para el ámbito terciario y universitario, la educación para la vida, en valores, en responsabilidad."

Reflexiones de cierre -lejos de cerrarse-

*Existo sobre la cuerda tensada en el vacío.
No hago cabriolas. No sé sino caminar sobre este límite
transpolado e indeciso.
A veces me paraliza y no puedo hacerme del impulso de
la continuidad.
Con los brazos abiertos mantengo mi riesgosa e ingente
vertical.
Una leve confianza nace cada instante de la olvidada
respiración.*

Méndez, José Malavé

Llegar a esta instancia nos hace pensar en los escenarios educativos actuales. Este modo de acercarse nos permite dilucidar qué es aquello que percibido como singularidad -en la cotidianidad del acontecimiento compartido- afecta y crea subjetividad. La palabra posee implícita la potencia transformadora de escapar al horror (Grinberg, 2015), al visibilizar la naturalización de la abyección sostenida. De esta manera, entendemos que en los discursos docentes emergen problematizaciones en un amplio espectro que contemplan cuestiones que abarcan desde el sentido y los fines de la educación (teleológicas) hasta, incluso, el modus operandi del día a día (las clases, las estrategias, etc) como procesos de escolarización.

Conforme a los planteos expuestos, en este presente convulsionado y un tanto líquido, surgen muestras de búsquedas de nuevas estrategias, ensayos y actuaciones que remiten a la idea de la docencia como un oficio, mediatizado por un saber teórico-disciplinar. Si bien las condiciones de excepcionalidad del contexto de pandemia implicaron algunas "improvisaciones", no todas parecen haber sido gestadas desde el sentido común, sino que se articulan a sus trayectorias formativas, demostrando el compromiso asumido, pero desde una mirada que no necesariamente se inscribe en la "vocación" en sentido misional o religioso.

Así las cosas, se avizora un docente multitarea y comprometido, que trabaja haciendo jugar su formación en el mantenimiento de una escolaridad, adaptándose a las condiciones críticas imperantes. En otras palabras, se le reconoce a la formación inicial el bagaje teórico-epistemológico que es expresado en la versatilidad de asumir las contingencias que atraviesan a la institución escolar como dispositivo.

En ciertos textos se afirma que el modelo de la utopías totalizantes ya no opera y, mucho menos, en el acaecer de la pandemia, pero aún así se hacen manifiestas nostalgias y anhelos de ordenamiento, de totalidad, de objetivos claros que definan la tarea educativa. Las garantías se fragilizan en un sistema educativo desnormativizado (Merklen, 2013) que desplaza su lógica de regulación hacia las demandas de los usuarios (Dubet, 2006), customizando su oferta. Esto muchas veces deja al descubierto desigualdades y fragmentaciones de acceso a los bienes culturales.

A esto se suman, por un lado, evidencias de las nuevas configuraciones de la relación entre escuela-familia y, por otro, las problemáticas que viven los docentes cuando tratan de disponer sus propuestas en base a los intereses y motivaciones de los estudiantes. Por esto, es posible que podamos interpretar que los ensayos pedagógicos que se llevaron adelante en pandemia tuvieron diversos sentidos e im-

pactos no unificables en una misma experiencia. Eso también constituyó un nuevo momento de confrontación con las utopías totalizadoras (Narodowski, 1999).

A propósito de lo que venimos tratando, se desprende que el docente que asume los avatares de su profesión, problematiza el mundo, lee el contexto y produce -algunas veces, sin respaldo- prácticas sociales y metodológicas en -y cada- escenario particular.

De esta manera, en la búsqueda por comprender el oficio de enseñar en los escenarios actuales, prefiguramos un sujeto-docente devenido en equilibrista, que:

Oscila con su cuerpo a muchos metros de distancia del suelo, tratando de controlar el vértigo, de no mirar hacia abajo, de tener la vista fijada en el punto de llegada. Y resulta que no puede evitar la travesía, porque sabe que es peor no haber iniciado el camino, que lo que toca es atreverse, a pesar de los embates del viento.⁸⁷

87. Fonalleras, J. Metáfora del funámbulo. En <https://www.elperiodico.com/es/autor/josep-maria-fonalleras-1150>

Un docente-equilibrista que se mueve entre los vaivenes de lo heredado y aquello por hacer: un trabajador que hace oficio, que incorpora un arte, como forma de vida (Masschelein y Simons, 2014; Larrosa, 2020) en un contexto desestabilizado y atravesado por la crisis.

Entonces, para cerrar abriendo, cabe seguir desvelando, desacomodando y preguntándonos... ¿Qué es eso -que hay ahí-, en eso que llamamos docente y hacia dónde va el oficio?

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009). *Módulo: Taller de investigación. Instituto de Perfeccionamiento Docente, ANEP. Uruguay. Consultado en <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/M%C3%93DU-LO-Uruguay09-Achilli-Elena.pdf>*
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Granica. Buenos Aires.*
- Alliaud, A y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.*
- Arfuch, L. (1995) *La entrevista, una invención dialógica. Paidós. Buenos Aires.*
- Bourdieu, P. (2001). *El Inconsciente de Escuela. Revista Colombiana de Sociología, Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11062>*
- Britos, P. y Baudino, S. (2004). *El trabajo intelectual en tiempos de crisis. En Entre el currículum y la disciplina, la crítica. Ediciones FCE-UNER. Paraná.*
- Castel, R. (2001). *Presente y genealogía del presente. Una aproximación no evolucionista al cambio social. Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura, 47, 67-75.*
- Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. Paidós. Buenos Aires.*
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Gedisa. Barcelona.*
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas. Paidós. Buenos Aires.*
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia. Pretextos. Valencia.*
- Foresi, M. F. y Sanjurjo, L (comp.) (2021). *Hacia una epistemología de la Práctica Docente. Formación en red. Red Nacional de Práctica Docente. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.*
- Grinberg, S. (2014). *Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. Educacao Unisinos. Brasil. En <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.02/4569>*
- Grinberg, S. (2015). *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. Propuesta Educativa. Año 24.*
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Paidós. Buenos Aires.*
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Del trabajo, la vocación y el carácter. Noveduc. Buenos Aires.*
- Luna, M. V. y Zanuttini, B. (2019). *Formación de grado universitaria para docentes en ejercicio. Interpelaciones políticas y didácticas. Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas. UNSAM.*
- Merklen, D. (2013) *Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En: Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. (2013). Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? (pp. 45- 86) Paidós. Buenos Aires.*
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Novedades Educativas. Buenos Aires.*
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Miño y Dávila. Buenos Aires.*
- Pinkasz, D. (1992). *Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C.; Birgin, A.; Duschatzky, S. y Pinkasz, D. Formación de profesores: impacto, pasado y presente. Miño y Dávila. Buenos Aires.*
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros. Siruela. Madrid*
- Saleme, M. (1997). *Decires. Narvaja editores. Córdoba.*

07.

PENSAR LA FORMACIÓN, CREAR ENCUENTROS, “TOMAR LA PALABRA”

Por: Autoría colectiva

Contextualización de esta conversación

Tal como anticipamos en la introducción, este capítulo de cierre se presenta bajo el formato en que fue proyectado y consensado entre los autores, como una conversación que tuvo instancias de despliegue en jornadas de trabajo a propósito de la preparación del libro, pero cuyos antecedentes

podemos localizar en momentos previos. De hecho, la transcripción de los intercambios reanuda, en algunos puntos, problematizaciones que se iniciaron cuando nos conocimos en el seminario. Otros fueron inaugurados en las últimas reuniones.

Cabe destacar que un eje vital del diálogo estuvo dado, como a lo largo de todo el libro, por la necesidad de situarnos en las coordenadas a las que nos arroja el reciente paso de/por la pandemia. Nos vimos lanzados a pensar sus efectos en torno a: las direccionalidades que vienen tomando las prácticas docentes e institucionales en la presente coyuntura, los sentidos que asume -para este colectivo de autores- la formación en la universidad en el marco de una carrera de complementación curricular pensada para profesores, las implicancias de enseñar y aprender en torno a la investigación. Junto con ello, los recientes cambios promovidos en la Licenciatura en Educación en cuanto a su modalidad de cursado⁸⁸, operaron como un contexto inmediato a partir del cual situar preguntas y posicionamientos respecto de los formatos que se avisan como el futuro mediato de las prácticas de formación en la universidad.

Intercambio

Virginia

Nos parece importante poder retomar sus trabajos finales a la luz del momento en el que estamos preparando este libro. Con Bárbara estamos escribiendo paralelamente la introducción, la cual tenía -como recordarán- la finalidad de presentar el formato Seminario como una mediación entre la enseñanza y la investigación. Ahora, con estos nuevos escenarios que se delinearán en la postpandemia, bueno, yo le decía a Bárbara: siento que estamos escribiendo un obituario, ¿no?, es decir, escribiendo algo que en cierto punto es para despedir una forma de encontrarnos, de enseñar y de aprender que no sabemos si se va a reeditar tal como la conocimos. Entonces, para iniciar formalmente este intercambio tal vez lo más adecuado, por cómo se va desarrollando el libro, sea comenzar la pregunta acerca de lo que significó para ustedes escribir sus trabajos en términos del cursado del Seminario y de la carrera, y cuáles consideran que fueron las cuestiones más relevantes en la exploración que hicieron de esas experiencias docentes que analizaron.

Bárbara

Claro, nos gustaría subrayar las características que tiene el formato seminario, ¿no? Los vínculos que este plantea con la investigación y la importancia de pensar esto dentro de una Licenciatura en Educa-

⁸⁸. En el inicio de 2022 se implementaron políticas de gestión en la universidad que establecieron el dictado de la carrera bajo la modalidad a distancia.

ción. Siempre nos pareció algo muypreciado, distintivo de la carrera. Al fin y al cabo, un seminario implica un posicionamiento desde la práctica investigativa que valoramos especialmente. En este sentido, el cambio de modalidad de la carrera supone un desafío hacia el futuro, acerca de cómo nos formamos con algunos criterios de la investigación bajo una modalidad a distancia. Bueno, va a ser todo un aprendizaje movernos en otra modalidad sin abandonar discusiones e intercambios que son propios de una sincronía, de una presencia colectiva. Pensaba, ¿podremos hacer algo parecido a lo que hicimos?, ¿podemos innovar o hacer otra cosa? Innovar no en el sentido de mejora constante, pero sí hacer de ese instrumento otra cosa, algo que nos permita tener una intervención un poco más directa en esas dinámicas del conocimiento.

Virginia

Nos interpela, además, la retroalimentación entre la Universidad y el territorio próximo, cómo podemos continuar generando lazos entre la Universidad y este entorno circundante, que en nuestro caso es la región oeste de la provincia.

Andrea

Bueno, acá podemos preguntarnos si es posible hacer de la escuela una plataforma y cuán imperioso es tener una mayor adaptabilidad a las exigencias del mundo. Y cómo leerlo en el caso de la formación universitaria; si se trata de hacer de ella una plataforma a la que accedemos, descargamos las clases, o el material, y después cada uno, de manera individual lo procesa. Inclusive relacionamos esta pregunta con nuestro trabajo, el que hicimos con Karina. Justamente nos planteábamos en las conclusiones la confusión que hay entre la comunicación virtual o la virtualización y otras prácticas que también nos unen como colectivo docente. Ahí creo que está la cuestión, si no cualquiera de nosotros podría haber elegido -hablo desde mi lugar- otras opciones para estudiar o para formarse. Al elegir la carrera creía personalmente que en esa conversación con otros docentes de la zona íbamos a tener esa apertura. Nos pasó que interrumpir esa experiencia con la pandemia nos costó mucho.

Virginia

También debemos reconocer que hay una demanda social cada vez más extendida, luego de la pandemia, de instancias formativas a distancia. Por eso es tan espinoso pensar el tema de las relaciones entre formatos presenciales, virtuales sincrónicos, formatos a distancia y toda esta nomenclatura que hoy es parte de nuestros escenarios



cotidianos. Me digo esto a mí misma para no aferrarme a un formato como si fuera una tabla en el mar, sino para tratar de pensar las implicancias que tienen esas disposiciones en cada caso. De algún modo estamos exigidos a pensar cómo estos desplazamientos muestran la creciente aceptabilidad de las plataformas digitales y la puesta en entredicho de otros modos de legitimar la producción y transmisión del conocimiento.

Karina

Pensaba en la experiencia que tuve en la UNRaf entre un primer año de cursado presencial y un segundo año virtual, e imaginaba que el cursado presencial hubiese tenido una forma de trabajo que en la virtualidad no fue posible. En mi caso fue muy difícil transitar la virtualidad porque me parece sumamente importante ese contacto directo con los profesores y compañeros. Incluso nos pasó a nosotras como docentes secundarias en ese proceso de virtualización el tratar de establecer y sostener el vínculo con los chicos, aunque sea vernos a través de una pantalla, una vez, dos veces a la semana. Después, en cuanto a la pregunta de qué nos significó escribir el trabajo, me parece que sobre todo nos permitió el mirarnos, el mirarnos nosotros como docentes. A mí particularmente me permitió, y creo que a Andrea también, repensar nuestras propias prácticas docentes, esa concepción o esa construcción que teníamos sobre lo que significaba ser profesora de escuela secundaria cuando nos formamos, sobre todo porque Andrea y yo transitamos en distintos momentos la formación inicial. Las profesoras que entrevistamos también se formaron en otros momentos de la historia del país y repensar eso en el contexto de pandemia que estábamos atravesando fue significativo. Por otro lado, del seminario rescato el intercambio de experiencias con los compañeros, las lecturas, los autores. El descubrir autores que nunca había leído en mi formación inicial, dialogar sobre ellos. A mí me abrieron la cabeza sobre como repensarnos, mirar y mirarnos respecto a esa idea que teníamos sobre lo que significaba ser profesor. Yo, hoy constantemente estoy repensando el rol y el oficio docente.

Candela

En nuestro caso el cursado de la carrera en San Guillermo arrancó en 2020. Lo veíamos como una posibilidad de que la universidad llegara al interior del interior. A mí me entusiasmó muchísimo después de 10 años de haberme recibido, iniciar este trayecto. Tengo hijos chiquitos y, bueno, fue una posibilidad. Pensaba en todo eso que genera la universidad, esto de charlar, de conocer autores como

dice Karina. Creo que lo que nos dio el trayecto por el seminario es esto: uno viene trabajando todo el tiempo en la escuela y no tiene momentos de frenar y mirarse, volver a mirarse, repensarse. Lo que nos dio el seminario fue ponerle palabras a cosas que nos pasaban, pero que no habían sido miradas desde los autores. Por ejemplo, el declive del programa institucional en cierto modo lo vivíamos día a día. En esa línea coincido con las preguntas que nos trae la educación a distancia, qué sucedería si se convierte en "subo una actividad y me la corrigen", sin nada más que surja de eso.

Evangelina

Con respecto a todo esto, pensaba en la autonomía intelectual de los docentes, en la riqueza que tienen sus bagajes y cómo eso se comparte en los espacios de formación. Hemos visto cuánto nos han enriquecido estas trayectorias. En nuestro caso, valoramos esta construcción de conocimientos con otros en territorio, la importancia del contacto en los trabajos de producción colectiva porque allí la producción grupal supera a la individual. Hay una potencialidad en el trabajo y en el pensar con otros que es muy fructífera. Además, vuelvo a recuperar esto de leer autores que no conocíamos, con la sensación de que cuanto más sabemos, cada vez es mayor lo que queda por seguir conociendo.

Laura

Todo esto me hace pensar muchas cosas, entre ellas, si luego de la pandemia se acentuará o no una frivolidad de lo que es la educación. Sería necesario pensar si los nuevos formatos conllevan recortes de contenidos que se limitan a lo básico o a lo que podría medianamente servir para seguir adelante. El otro tema es si se pierde o se diluye el carácter subjetivante que en realidad tiene la docencia, ¿no?, y que está relacionado con esta posibilidad de intercambio. Nosotras, el grupo de la sede San Guillermo, en realidad vivimos en distintos lugares. En mi caso vivo en una localidad de Córdoba, más lejos que mis compañeras, pero a veces nos podíamos encontrar en San Guillermo y era una instancia distinta, el intercambio era distinto. Había muchas cosas que se lograban en el minuto a minuto que estábamos ahí presentes. Entonces, plantear una educación a distancia teniendo en cuenta este tipo de profesiones requiere pensar en su potencial subjetivador. Requiere entender la multiplicidad de voces que se entrecruzan al momento en que uno intercambia conocimiento con otros. Digo esto porque creo que nos pasó a todos al momento de volver a clases presenciales, cuando nos dimos cuenta de que uno puede conocer al alumno a partir de un gesto, de los in-

tereses y cosas que salen en el intercambio de una clase. Respecto al seminario quiero destacar esto que decía Karina, el poder mirarnos y volver a mirarnos como algo constitutivo de la docencia. Por eso valoro mucho el escrito que hicimos. Justamente porque también nos permite construir conocimiento, bueno, en este borde, porque no dejaría de ser un borde, un nuevo desafío, tratar de entendernos a nosotros mismos, aprender a leer de otro modo. Incluso en el grupo decíamos que pensábamos mucho en la queja, en esto de quedarnos siempre en la lectura de las fallas, en lo que no tenemos. Quizás el que nos hayan atravesado este tipo de lecturas más filosóficas, o esas lecturas que no tienen una receta, nos hace pensar desde otro lado: pensar condiciones de posibilidad.

Hernán

A mí particularmente la virtualidad y la asincronicidad en la educación me resulta una cuestión compleja de pensar. La universidad, como cualquier otro espacio de escolaridad, la defino ante todo como un espacio de encuentro porque contribuye a todo este proceso de subjetivación del que veníamos hablando. No creo que nadie entienda la educación únicamente como leer una determinada bibliografía y acreditar ese saber por medio de un examen. Si lo entendiéramos de ese modo, retrocedamos sesenta años y pongamos nuevamente las máquinas de enseñar de Skinner. No lo sé, tal vez es un prejuicio que tengo contra cierta formación virtual que tuve en cursos específicos completamente asincrónicos. Es ese antecedente el que lleva a preguntarme cómo incide la modalidad a distancia en la formación de un profesional, especialmente cuando no se propician espacios de encuentro en los cuales poder compartir la palabra.

Virginia

Tiene que ver con el tipo de subjetividad que se va configurando. Los docentes y estudiantes tenemos que asumir, como podamos, una voz, sentar algunas posiciones oportunamente, gestar interlocuciones para no ahondar la ajenidad que termina instalándose respecto a las prácticas de formación y que tienen una historia mucho más antigua que la pandemia. Esto lo pienso especialmente porque trabajar con docentes en ejercicio implica generar y sostener condiciones para recuperar experiencias, repensar esas trayectorias laborales y formativas para relocalizarlas en otros planos de sentido, y eso se hace indefectiblemente en el movimiento que permiten los encuentros y la conversación. Esta es probablemente la conquista, siempre frágil, que hay que tratar de sostener cuando pensamos en formación continua o complementaciones curriculares.

Bárbara

Sí, pensaba cómo esta temática se puede constituir, para nuestro seminario, en objeto de análisis, ¿no?, objeto de problematización. También visitar las lógicas de oferta-demanda que se plantearon durante la pandemia. Me parece que esto nos lleva a preguntarnos por los modos de entender la transmisión, que es una cuestión mucho más profunda. Si tenemos la intención de hacernos cargo de este proceso de problematización, vamos a necesitar construir argumentos, reflexiones y preguntas que nos posibiliten asumir un posicionamiento. La emergencia de nuevos discursos sostenidos por conceptos como autonomía, universalización, autoaprendizaje, redefinen los significados y sentidos de la educación universitaria. Pienso en autores como Merklen, Virno, Grinberg, cómo pueden darnos algunas pistas, desde los propios conceptos y en qué perspectivas nos estamos sosteniendo para pensar nuevas realidades. No vamos a renunciar a la autonomía, pero autonomía desde una posición significa una cosa y desde otra, significa otra. Me recuerda al rasgo ambivalente de los discursos contemporáneos que sostienen los autores. Lo otro que quería pensar con ustedes, o invitarlos a que me ayuden a pensarlo, porque también lo estoy transitando en mi proceso de formación doctoral es si estamos asistiendo a un desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje. Se puede advertir en los discursos educativos de un tiempo a esta parte un mayor énfasis en lo que refiere a la autonomía del aprendizaje, la cultura del aprendizaje y me pregunto sobre lo que pensaba Laura respecto a la mediación, cómo aparece la figura del docente en esta cultura del aprendizaje. Si coincidimos en que los docentes trabajamos con la palabra y la presencia, la palabra que pueda hacer hablar al mundo de alguna manera, retomando las lecturas de Larrosa, me pregunto qué lugar ocupa el docente en los nuevos discursos educativos advirtiéndome que incluso se podría prescindir de él.

Sharon

Quería decir algo respecto al tema de los contenidos, pero pongo un poco en contexto mi situación. Yo trabajo en la virtualidad, de hecho, ahora estoy trabajando para EE.UU, entonces estoy conectada y eso me parece como de ciencia ficción. Yo estoy acá con ustedes ahora y al mismo tiempo estoy conectada con mis compañeros de trabajo que son todos de allá. Pero bueno, pienso que es distinta esta cuestión en la educación. En mi caso venía muy bien en el cursado de la carrera, a pesar de que venía de otro palo: el profesorado de inglés. En esa formación se hablaba mucho de la cultura inglesa, la cultura americana, pero me faltaba el componente local de la docencia de mi país, de mi ciudad. Me pasó que después, cuando se vino la virtua-



lidad forzada por la pandemia, me atrasé muchísimo en el cursado de la Licenciatura en Educación. Creo que yo no me hallaba en ese formato, porque si bien nunca fui una persona de debatir mucho en clase, sí prestaba muchísima atención a todo lo que decían y para mí era muy enriquecedor no solo el debate o la clase de las profesoras, sino las experiencias de mis propios compañeros. Eso hacía que volviera a mi casa pensando en todo. Las clases generaban una especie de impacto transformador. Pienso también que la educación virtual es un mundo aparte en el sentido que, de hecho, aparecen otras figuras como el diseñador instruccional, el diseñador gráfico, tecnólogos educativos, entre muchos otros. Hay un montón de personas que van influyendo y moldeando el contenido. Se pierde esa espontaneidad que hay dentro de un aula cuando un docente y varios alumnos están cara a cara para poder debatir e intervenir. En la virtualidad las intervenciones son más medidas, "guionadas". La virtualidad no es decir "bueno, grabo un video y lo subo" como si fuese un tutorial. Se han creado muchísimos otros puestos o figuras en torno a la tecnología y la virtualidad. Ahora también se habla mucho de lo que son los nanocontenidos y esto se me vino a la mente cuando hablaban de acortar los contenidos porque la tendencia parecería hacer todo cada vez más chiquito, más diminuto, por algo se utiliza mucho el término "píldoras de aprendizaje" en el diseño de los cursos online. Pensemos en lo que significa una píldora y en cómo asociamos esa palabra a la educación. La educación virtual es muy interesante, pero hay que estudiar bien cómo ejercerla efectivamente. Como alumna siento que fallé, como alumna fallé totalmente en lo que fue la educación virtual durante la pandemia.

Carolina

Yo pensaba, bueno, cómo se comporta el cuerpo también con esto, porque en definitiva parecería que la educación a distancia nos posiciona en un lugar de comodidad, de tranquilidad, pero hay que ver qué sucede con el encuentro con otros, con el diálogo, con el aprendizaje, con la palabra, con la escucha. Me parecía interesante recuperar esto de la importancia de visitar cuestiones a partir de lo que habilita el trabajo de forma colectiva.

Paula

Recuerdo que junto a Andrea, Karina y Sharon hicimos el primer año presencial en 2019 y el segundo año virtual en 2020. En cuanto a esta segunda parte de educación a distancia, personalmente me sirvieron mucho las clases sincrónicas, considero que son un espacio sumamente enriquecedor. Sin embargo, también hizo falta más interacción, diálogo, participación, otros espacios para que circule la

palabra. En cuanto al ciclo de complementación curricular que es la Licenciatura en Educación, en mi tránsito por las distintas cátedras a lo largo de los dos años conocí profesores de excelencia a los cuales respeto, admiro y recomiendo a todas y todos los profesores que conozco con gran entusiasmo, por lo que me decepciona un poco la modificación a modalidad virtual. Lo que veo en general es que hay una sobreadaptación a la demanda de consumo digital, hiper flexibilizaciones de las propuestas y los contenidos, lo que -tal como mencionamos en el capítulo 4 junto a Sharon- en aras de integrar a la multiplicidad, también se puede estar excluyendo. Con la intención de adaptarse a la mayoría, quizás no se terminen posibilitando trayectorias académicas particulares, ni hablar si pensamos en quienes no tienen los recursos tecnológicos, ni los medios para acceder, ni el espacio para cursar y estudiar en sus domicilios. Para mí son interrogantes que solo el transcurrir del tiempo y las voces de quienes transiten estos nuevos espacios podrán dar cuenta de sus alcances.

Virginia

Me quedo pensando en esto que fue surgiendo respecto de los formatos del conocimiento que vienen de la mano de la virtualidad. Pienso que una condición del conocimiento en la universidad que, inclusive ha pervivido de diversas maneras a pesar de la mercantilización, es su capacidad para polemizar y para ejercer deliberaciones. Es en ese registro que la universidad ha producido y ha enseñado el conocimiento y también se ha gobernado a sí misma. Me pregunto qué pasará con esta nota del conocimiento. Me pregunto también cómo entra ahí la enseñanza de la investigación, cómo se configurarán las relaciones entre docencia e investigación. En el marco del seminario intentamos todo el tiempo pensar esa relación, aunque sin plantearla como un "tema", sino como una experiencia que orienta la enseñanza y que está presente en el trabajo final, en el tipo de lecturas, en la recuperación de las experiencias. ¿Cómo la piensan ustedes?

Candela

Yo estaba pensando con respecto a la pregunta sobre los lugares de docentes e investigadores en nuestro caso, que somos del interior del interior, como dije antes. La verdad es que cuando me anoté para cursar la carrera no lo pensé desde ese lugar. Soy Profesora de Letras y creía -de algún modo- que lo que se vive en el interior no servía o no era importante como lo que ocurre en las grandes ciudades. Entonces, comprender que lo que sucede acá, en nuestro medio, hoy, puede servir para pensarnos, para generar algo, para mí

fue novedoso. Otorgó importancia a lo que tenía para decir, a lo que tenían para decir mis colegas. La verdad es que nosotras parecíamos chicas que recién se estaban iniciando en una carrera universitaria, a pesar de tener varios años como profesoras. Nos entusiasmó mucho este trabajo, nos mostró que valía nuestra palabra, que podíamos producir algo, que podíamos producir conocimientos sin repetir, sin seguir recetas. Así nos hizo sentir este ejercicio investigativo.

Andrea

Quería conectar con los interrogantes de Bárbara y también con lo que decía recién Candela acerca de los lugares que fuimos asumiendo. Pienso que el seminario constituyó un espacio para poner en palabras lo que nos estaba sucediendo. Por eso, en relación a los formatos a distancia me pregunto qué posibilidades hay para hablar, para poner en palabras y no solo ser hablado a través del aula virtual y de los materiales que se suban. Creo que ahí estaría la tensión entre tomar la palabra y "copiar y pegar", lo cual también fue una preocupación latente en el uso de los autores, tanto para los trabajos finales como para la elaboración de este libro. La inquietud por los resguardos que debemos tener para tratar de desmenuzar las lecturas y darles otro sentido. Eso estuvo presente en el marco de la propuesta del seminario y lo valoro mucho porque, sí, nosotras nos sentíamos investigadoras. Creo que ese lugar que nos dio fue, en definitiva, sentirnos realmente comprometidas con la producción de conocimiento. Eso fue lo que nos enriqueció más.

Hernán

Quiero mencionar algo referido a lo que dijeron Candela y Andrea. Candela mencionó una frase que me parece importante destacar: que valía nuestra palabra. Sumo a esa idea que la necesidad de nuestra palabra resulta imperativa para construir conocimiento contextualizado sobre la educación. Yo creo que hay una tendencia no solo en la educación, sino en lo académico en general, a buscar referentes que, a modo de voz autorizada, nos den la "fórmula mágica" para trabajar en nuestras aulas. La educación tiene mucho de pensar a partir del contexto propio, de problematizar lo que son las prácticas de cada docente o la situación de cada escuela. Me pregunto si los problemas educativos son genéricos, la realidad educativa que podemos tener nosotros en Santa Fe es la misma a lo que puede acontecer en provincias como Salta o en Santa Cruz, por mencionar dos ejemplos, dudo mucho que sea ese el caso. El conocimiento sobre el fenómeno educativo tiene entonces que contar con esa cuota de producción propia y contextualizada de cada uno de los docentes.

En el caso nuestro, para pensar la educación en el aquí y en el ahora, necesitamos en el tiempo presente de las voces de los docentes de Rafaela y la región.

Virginia

Tengo la sensación de que lo que circula como conocimiento muchas veces está desterritorializado, desubjetivizado inclusive en formatos de presencialidad física. Chevallard diría que parecen saberes que no son de ningún tiempo y de ningún lugar. Entonces, probablemente, y en mi caso para no reaccionar solo con miedo ante los nuevos escenarios, debamos tratar de correr los límites de lo que entendemos por educación a distancia porque también en la presencialidad existía la desterritorialización del conocimiento. Sumado a esto, en muchos casos la formación continua de docentes ha tenido que ver con la constitución de un sujeto "carente de". Esto ya era una nota bastante fuerte del campo, el querer salvar algo que no estaba, y lo que ustedes están planteando es otra cuestión. Es decir, no se trataría tanto de aprender algo que faltaba saber, sino de desplazar las posiciones asumidas para empezar a verse desde otro lugar, haciendo otras cosas, y enriquecer la formación inicial desde esos movimientos. Personalmente lo que me preocupa en relación a cualquier ciclo de complementación u oferta de capacitación es la constitución de este docente destinatario. Me parece que es necesario interrogar eso y las tensiones con lo que planteaba Andrea: la posibilidad de que la formación suponga "tomar la palabra".

Evangelina

Cuando las chicas hablaban de la importancia de poder hacer un ejercicio de investigación pensaba en la importancia de la circulación de ese conocimiento que producimos. Este libro, como un material que pone a circular producciones, que pone la palabra en juego es una posibilidad en ese sentido para evitar que las elaboraciones queden encapsuladas o cerradas. Esto puede ser repensado como parte de esta nueva dinámica que proponen de la virtualidad, generar espacios para que ese conocimiento también circule y recircule.

Karina

Cuando planteaban cómo nos habíamos posicionado, pensaba que la primera vez que hice actividades cercanas a la investigación fue en la universidad; en formación inicial no tuvimos esa posibilidad cuando estudiaba. Lo que nos permitió dentro de ese contexto es poder habilitar la palabra a nuestras colegas, porque eran todas profesoras compañeras a quienes entrevistamos. En un momento del



proceso del trabajo nos encontramos con que coincidimos y compartimos las mismas preocupaciones de nuestro territorio, más allá de si esas escuelas eran de gestión pública o de gestión privada. En un momento alguna de las profesoras nos dijo "bueno, terminamos haciendo catarsis". En realidad nosotros, como decíamos anteriormente, le podíamos dar un marco teórico a eso. Otra cuestión que pienso es que en las instituciones, por lo menos desde el tiempo que trabajo, no existen esos espacios para poder reflexionar y me parece que ese encuentro que nosotros logramos en los seminarios era de suma importancia. En definitiva, me queda eso: el encuentro del que hablábamos al principio, el poder habilitarnos la palabra. Cuando esos espacios se dan, generalmente en las escuelas secundarias en las reuniones plenarias, muchas veces nos terminamos quedando en la queja o en la imposibilidad, dependiendo de que otros nos habiliten a aquello que nosotros queremos hacer. A veces uno se siente limitado y frente a los cambios así, como lo expresamos en relación a lo que ocurre en educación superior, nos pasa esto también en la escuela secundaria y nos preguntamos: ¿quiénes toman las decisiones que afectan nuestro trabajo?, ¿por qué ni siquiera nos preguntan qué pensamos?

Virginia

Sí, creo que en los entramados del sistema educativo contemporáneo, más aún en la postpandemia, se otorga un peso fuerte a la demanda de los usuarios, pero también a la justificación de las decisiones en función de la urgencia o la emergencia. Eso tiene el riesgo de barrer espacios de deliberación y de participación, es una dinámica que nos va configurando más como objetos de intervenciones que como sujetos. En relación a esto quería preguntarles: ¿cómo son estos docentes que ustedes describieron en sus trabajos?, ¿cómo percibieron a estos docentes?, o ¿qué creen que estos docentes necesitan decir o hacer conocer respecto de sus propias prácticas?

Andrea

A diferencia de los capítulos de nuestros compañeros, nosotras no le pusimos un "nombre" a lo que analizamos, tal como malabarismo, equilibrista, disponibilidad permanente que aparecen en sus sistematizaciones. Ahora me pregunto: ¿qué nombre le pondríamos? Uno intenta ponerle un nombre porque a veces quiere encontrar la manera de decir estamos al borde de todo. Bueno, ahí podríamos tener: "al borde". Ese nombre podemos usar nosotras. Parecería que todo se nos exige desde afuera, que no habría un margen desde el que nosotros podamos decir paremos un poco las urgencias y devolvamos

mos el sentido a la imagen del educador. Hablo como profesora del nivel secundario, primero porque es el nivel en el que trabajo, para el que me formé y además, porque la muestra para nuestro trabajo se constituyó por profesores de ese nivel. Entonces me pregunto: ¿qué sentido tiene esa figura hoy, en esta sociedad? En esto de “ponerle un nombre” a las situaciones docentes, quizás nosotras no pudimos parar las urgencias, porque nos agarró el cambio, la pandemia y quisimos hacer el trabajo, todo junto. Incluso las entrevistadas, como decía Karina, después nos pedían disculpas. Por ejemplo, con una profe estuvimos tres horas en una videollamada y al final nos dijo: "disculpen, yo descargué todo en ustedes". No, está bien, le decíamos nosotras. Pero pienso que devolverle el sentido a su figura, más allá del nombre que podamos ponerle, fue la preocupación de los docentes a los que entrevistamos y a la que nosotras también adherimos. ¿Qué sentido tiene hoy nuestra figura? Porque estamos siempre cuestionados e incluso muchas veces ni siquiera nos sentimos respaldados por quienes nos representan.

Laura

Bueno, yo quería decir esto también. Lo que me quedó resonando del trabajo de Andrea y Karina fueron unas palabras o una pregunta: ¿de qué se nos acusa? Veo la desvalorización de la figura y el desamparo institucional. Muchas veces el docente termina siendo el chivo expiatorio de todas las cosas que no funcionan. Es el docente el responsable del fracaso escolar, de hacer que las estrategias funcionen, de asumir la educación virtual. Todo parece terminar en un embudo sobre la figura del docente, como si hubiese la necesidad de ponerlo al frente de batalla.

Karina

Siguiendo con la pregunta de cómo vimos a los docentes que entrevistamos podemos advertir cuestiones que se repiten en los distintos capítulos: la disponibilidad permanente, el estar online, el desdibujamiento de esos límites entre el trabajo escolar virtual desde el hogar. En ese momento lo que observábamos es que los docentes estaban desbordados y con ganas de expresar lo que estaban viviendo, creo que porque no habían tenido, hasta el momento, espacios para hacerlo. No obstante, si bien notamos docentes desbordados, también vimos docentes reinventándose. Las profesoras mencionan el tema de la reinención constante vinculada a la pregunta por el qué poder ofrecer a los estudiantes y el cómo. Ellas seguían reconociendo la importancia de estar presente de alguna forma. Una entrevistada hablaba de hacer ese andamiaje, del estar presente, poder encontrarse

con los alumnos de alguna manera. Esto nos planteó el desafío de ver más allá del desborde, del caos, y otros problemas que surgieron durante la pandemia. Pero la reinención también nos pone ante esa condición de ambivalencia, porque es como que tenemos que estar “reinventándonos” todo el tiempo y no nos preguntamos: ¿para qué?, ¿qué sentido tiene lo que voy a hacer?, ¿para qué nos capacitamos?, ¿que significa “reinventarse”?, ¿qué es lo que -hablando de mercado- me están demandando como docente, o como profesional?

Candela

Escuchando esto de que estuvimos desbordados, no sé, siento que muchas veces nos ponemos en ese lugar de mártires. En el momento de la pandemia yo tenía mi bebé de cinco meses y realmente me sentía agradecida de poder trabajar a distancia, cuando no sabíamos bien qué era todo esto. Entonces me pasa hoy que en las instituciones hay cosas que ya no aguanto de nosotros mismos, la actitud de quejarnos, de ser las víctimas. Siento que por ahí hasta nosotros mismos generamos ciertas broncas de la sociedad, nos ponemos en el lugar de ser los más sacrificados. Sí, nos toca un papel difícil, lidiar con ciertas cosas, pero también nuestra tarea tiene otros costados.

Virginia

Tal vez habría que extender las investigaciones contextualizadas territorialmente porque, como dijo Hernán, no es lo mismo el sistema educativo en la ciudad de Esperanza, Rafaela o San Guillermo donde quizás hay una trama social que tiene ciertas características en las que la fragmentación y la desigualdad no llegue a niveles tan profundos como en otras regiones. Pensar al docente desde la categoría de artista ejecutante sin partitura (Virno) me parece interesante porque creo que contiene esa ambivalencia de la que hablan Karina y Candela. La condición de reinención no necesariamente debe ser en términos funcionales o meramente adaptativos. Quizás esto que estamos haciendo a propósito del libro tenga que ver con reinventar nuestras maneras de concebir nuestras prácticas. El punto es cómo el seminario podría contribuir a seguir explorando esta condición de los docentes contemporáneos, en tanto artistas ejecutantes, a veces en soledad, a veces en la intemperie, pero también intentando crear algunas redes, como la que sería posible pensar entre la universidad, las escuelas y los docentes. Ahí hay un camino muy promisorio para seguir explorando con otros compañeros, con otros colegas. También para ver de qué manera lo que produzcamos en relación al análisis de esta condición -como decía hoy Evangelina- pueda circular y discutirse. Cada uno de ustedes, de alguna manera, planteó que ha-

cer el trabajo e indagar en la experiencia de otros fue una forma de mirar la propia experiencia. La pregunta sería: ¿qué prácticas con el conocimiento necesitamos seguir construyendo en el marco del seminario, contra viento y marea? Tal vez sea desde ahí que podamos negociar algunas cuestiones con las nuevas exigencias y formatos que la pandemia contribuyó a convertir en legítimos y poder volverlos mucho más amigables de los que hubiéramos imaginado.

Laura

De este modo, hacer el trabajo me permitió acercarme al discurso de los docentes para tratar de entenderlos desde otro lado, recuperar la pregunta por lo que se lee “entre líneas”. Eso a mí me posiciona en un lugar de “entender”, comprender qué se juega en la queja. Porque la queja no deja de ser un reclamo. Entender de dónde viene ese reclamo, en qué se justifica permite en parte reducirle la carga, esa carga pesada que tiene, esa cosa pesimista.

Virginia

Fíjense que es interesante preguntarse por el conjunto de condiciones en las que la experiencia docente puede convertirse en esa carga pesada. De alguna manera, en ese entramado nos estaríamos constituyendo en subjetividades sin potencia. Hay un texto de Carlos Cullen donde plantea las relaciones de ciudadanía como una resistencia a todo intento de disminuir la potencia de actuar. Él toma aspectos de la ética, de la filosofía de Spinoza acerca de las pasiones –tristes y alegres- para marcar esta condición actual en la nos constituimos como sujetos despotencializados. Bueno, pensar al docente en ese registro es fuerte y que nosotros asumamos que no tenemos capacidad instituyente, creadora, lo es aún más. Aunque tampoco se trate de caer, como diría Grinberg, en el “yo puedo” o en el “hazte a tí mismo”.

Bárbara

Todas las cuestiones que van surgiendo tienen que ver con esta intención de reinventar una presencia, es decir, cómo nos hacemos presentes de alguna manera, lo cual implica pensar qué queremos, qué tenemos para compartir con otros, por qué queremos estar presentes. Eso nos lleva a una pregunta mucho más profunda respecto del sentido de educar, el sentido que le queremos dar a nuestros encuentros, porque no se trataría de la presencialidad por sí misma, sino de volver a la pregunta: ¿qué tenemos para ofrecer?, ¿qué queremos ofrecer? Lo que siento es que si no estamos con otros, entonces no sé qué nos afecta, ¿cómo podremos potenciarnos si desaparece ese encuentro, esa presencia?

Virginia

Bueno, entonces, una práctica de formación que queremos sostener es el estar con otros; hay que crear presencias de algún modo.

Karina

Pensaba en cómo promover el encuentro más allá de que sea virtual o presencial. Cuando Bárbara decía qué tenemos para ofrecer, yo creo que tenemos eso, el poder ofrecer este espacio para estar juntos, un “estar siendo múltiple”, a decir de Skliar. Creo que el sentido de educar tiene que ver con ese encuentro, el encontrarnos con otros, siendo otros, entre otros... estudiantes, adolescentes, colegas, otros diferentes que nos enriquecen. Creo que el sentido de educar tiene que ver con ese encuentro con el otro, de alguna manera seguir sosteniendo que queremos eso primero. Pienso en Skliar que todo el tiempo habla de ese otro, de ese otro, estudiante, adolescente, colega, ese otro diferente que me enriquece.

Paula

Pienso esto en relación a nuestras tareas como docentes y teniendo en cuenta lo que nos fueron diciendo las profesoras entrevistadas. Me parece interesante propiciar conversatorios y espacios de encuentro o de formación donde los docentes puedan tomar la palabra, espacios que sean una invitación a repensar con otros acerca de lo que significó hacer-ser docentes inmersos en lo que fue la educación a distancia y virtual a raíz de la emergencia sanitaria en 2020. Hacer lugar a las experiencias docentes en ese tiempo y a los desafíos, oportunidades y aprendizajes de lo que se transitó en pandemia, hacer lugar a algo diferente para no permanecer en la queja repetitiva que solo lleva a descargar o hacer catarsis y, de nuevo, más quejas. Experiencias en las que, quizás abunda el malestar, pero también en este re-pensar-se, se abren caminos para conocer lo que viene a denunciar ese malestar, ese desborde, y en la transformación que de eso se suscita, puede verse un pedido de auxilio, ¿qué denunciamos con la queja?, ¿qué es lo queremos reclamar?, ¿qué queremos que cambie?, ¿qué queremos que continúe?, ¿el encuentro con otros? Considero que toda queja es susceptible de transformarse en pedido oportuno y creo que la queja docente generalizada que aparece de hace un tiempo a esta parte, demanda la construcción de horizontes posibles y reales en los escenarios educativos actuales, que involucren, o no, a la virtualidad.

Virginia

¿Qué les recomendarían a los compañeros que van a cursar el Seminario?

Hernán

De mi parte les diría que aprovechen la instancia para poner su propia práctica en cuestión. Con esta situación de estar todo el tiempo "a mil", muchas veces no tenemos ese tiempo para problematizar nuestra propia práctica, sea en el aula o fuera de ella, y esto a fin de cuentas resulta una parte esencial del trabajo docente. Más aún, me parece que, apoyado en lo que son las voces de otros, también uno puede ver cosas sobre sí mismo que, tal vez, en principio no veía.

Virginia

Lo que dice Hernán me hace acordar a un texto corto de Borges que está en "El hacedor", sobre un hombre que se propone dibujar el mundo y antes de morir descubre que trazó la imagen de su propia cara.

Laura

Recuperando lo que dijo Hernán valoro del seminario el papel activo al que nos dispone frente al saber: este lugar de productores -o intento de productores- de conocimiento, responsabilizarnos por nuestra propia palabra y no quedarnos con los discursos de otros. Nos pone ahí, en primera persona, de cara frente a las circunstancias.

Andrea

Les contaría a los nuevos cursantes que entendí lo que quiso decir Foucault con eso de: el sujeto es el efecto de la práctica. Porque cuando lo leíamos con Karina -y la verdad, como dijo ella, eran autores que no habíamos leído en nuestra formación inicial- notábamos que requerían esfuerzo importante para comprender lo que el autor estaba escribiendo y en qué contexto, ¿no? Entonces, bueno, al final eso tuvo sentido. Porque como decían Laura y Hernán, nos permitieron pensarnos a nosotros como efecto de nuestra propia práctica. En un principio nos costaba solo tomarlo en ese sentido de la teoría. En síntesis, el mensaje sería que es importante la lectura en esos marcos en que los autores están planteando. Entender que también es el marco que las docentes proponen desde la cátedra y que uno puede discutir con eso, pero que también es necesario hacerlo para después poder abordar el trabajo final, que espero que continúe. Así que, bueno, en líneas generales, puedo decir que ahora me "amigué" con Foucault.

Karina

Continúo, ya que estamos hablando del trabajo, de Foucault y de las lecturas. El tema de las lecturas me parece importante. Leer antes

de las clases a nosotras -y no es que leíamos todos los textos, pero lo intentábamos- nos sirvió mucho para después poder aprovechar más los encuentros del Seminario y, desde ese lugar, poder replantearnos nuestras propias prácticas. Lo importante sería aprovechar el espacio del Seminario, sea presencial o virtual, no solo como instancia de formación profesional, sino también para el intercambio de experiencias enriquecedoras con colegas, ya que, es un lugar/tiempo, en el cual se nos habilita la palabra para preguntar, cuestionar, dialogar, poner en duda. Lo importante sería aprovechar ese espacio, sea presencial o virtual. Es importante.

Candela

Además, el mensaje podría ser que disfruten el trabajo grupal porque nuestra formación inicial ya está, ya pasamos el estrés de rendir para conseguir un trabajo, para recibirnos. Deseo que sea un disfrute el trabajo grupal.

Carolina

Es importante también poner en discusión lo que los autores dicen, plantearles preguntas. También el vínculo con otro, hacerse escuchar, no quedar callado y pensando "si yo digo esto, ¿qué pensarán?". Aprovechar instancias para debatir, para reflexionar porque me parece algo fundamental en el Seminario. El Seminario se convierte en un espacio clave para animarnos, acercarnos a reflexionar sobre aquellos aspectos que nos negamos a cuestionar, ya sea por temor o desconocimiento. Por ello, el debate y el encuentro con el otro es importante.

Paula

Adhiero a todo lo que fueron diciendo. Aprovechar el espacio para repensar y reflexionar acerca de la propia práctica, para vivenciar la experiencia como investigadores, leer mucho para salir al campo a tomar entrevistas, a escuchar las diferentes voces y a tomar la palabra en la construcción del trabajo. Además, esto de ir y venir en las lecturas es importante. A mí me sirvieron mucho las clases, escuchar a las profes y las experiencias de los compañeros para entender la teoría y pensar lo que resonaba en mi propia práctica. Y a la hora de empezar con el trabajo era leer y releer constantemente, de los textos a las clases, empezar a escribir y luego volver a leer porque en esa vuelta a los autores uno puede entender las cosas con mayor claridad.

 UNRaf
Ediciones

