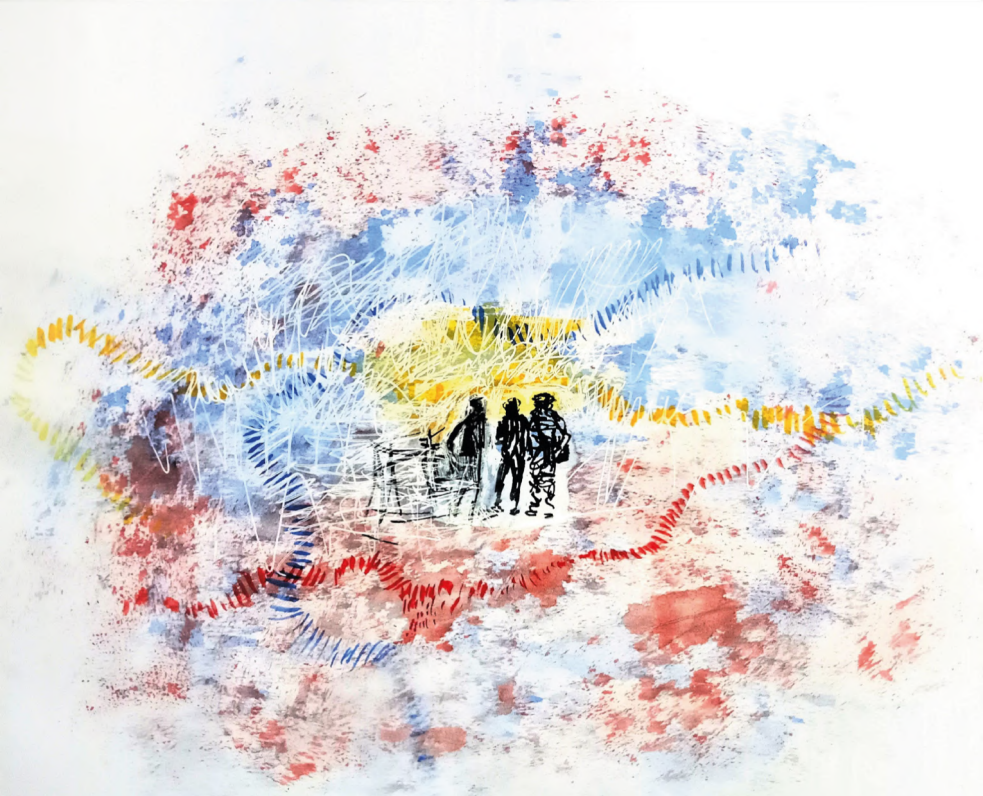
ASUMIR LA DOCENCIA

SABERES DE NOVELES Y DESAFÍOS EN CONTEXTOS INCIERTOS

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

Celia Salit
(Coordinadora de edición)



ISBN 978-950-33-1729-7

Asumir la docencia.

Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos

Celia Salit
(Coord.)

Área de Publicaciones
ffyh Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC
UNC Universidad Nacional de Córdoba

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

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1729-7

1. Didáctica. I. Salit, Celia, coord. II. Andrade, Sergio, co-ed.
CDD 371.1001

Área de
Publicaciones

Coordinadora de edición: Celia Salit

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

Corrección y revisión de textos: Claudia Baca

Diseño y diagramación de manuscrito: Ana Sofía Gerber

Ilustración portadas: Natalia Colombo Bravo

Diseño de portada: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

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

2023

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

Asumir la docencia.

Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos

Área de
Publicaciones

Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA
Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

VICEDECANO
Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ

SECRETARÍA ACADÉMICA
Secretario: Esp. Gustavo Alberto GIMÉNEZ
Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN GENERAL
Secretario: Prof. Leandro Hernán INCHAUSPE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN
Secretaria: Cra. Graciela del Carmen DURAND PAULI
Coordinador técnico-administrativo: Cr. Oscar Ángel DONATI

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN
Secretario: Dr. César Diego MARCHESINO
Subsecretaria: Prof. Flavia ROMERO

SECRETARÍA DE POSGRADO
Secretaria: Dra. Miriam Raquel ABATE DAGA
Subsecretaria: Dra. María Laura ORTIZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA
Secretaria: Dra. Cecilia Angelina PACELLA

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
Secretaria: Corr. Lit. Candelaria Inés HERRERA
Subsecretaria: Lic. Rocío María MOLAR

PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES E INTERINSTITUCIONALES
Prosecretaria: Dra. Brenda Carolina RUSCA

OFICINA DE GRADUADOS
Coordinadora: Julieta ALMADA

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (PUC)
Coordinadora: Dra. María Luisa DOMÍNGUEZ

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS
Directora: Victoria Anahí CHABRANDO

PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

ÁREA DE PUBLICACIONES
Coordinadora: Dra. Mariana TELLO WEISS

ffyh Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC
UNC Universidad Nacional de Córdoba

En memoria…

Dedicado a Luciana Fernández Sívori,
compañera querida que compartió este proyecto
y nuestra pasión por la formación

Índice

15 | Presentación
Por Celia Salit, Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini y Dolores Santamarina

19 | Definiciones Teórico - Metodológicas

Hacia una definición del objeto: de la categoría Noveles a la iniciación a la docencia / 21
Por Celia Salit

Nuestra perspectiva acerca de saber-saberes y relación con el saber: un recorrido por estaciones y pasajes/ 29
Por Patricia Gabbarini

Saberes de docentes noveles: matriz formativa y formación inicial/ 49
Por Celia Salit

Te declaro profesorx. Subjetivación y performatividad / 55
Por Dolores Santamarina, Verónica Lerda y Moira Rivulgo

La enseñanza como performance. Un gesto metodológico para leer las prácticas de docentes noveles / 67
Por Sergio Andrade y Gabriela Domjan

87 | Exploraciones empíricas

Docentes noveles en Ciencias de la Educación: una lectura de voces protagonistas / 89
Por Carola Pera y Ana Belén Caminos

Docentes noveles de Filosofía: una lectura de las voces protagonistas/ 105
Por Franco Sgarlatta y Amiel Gorosito

A modo de cierre: algunas certezas en contextos inciertos / 119
Por Sergio Andrade, Celia Salit y Dolores Santamarina

125 | Dossier: noveles y saberes en contextos inciertos

Palabras previas, anticipaciones de sentido / 127
Por Celia Salit y Dolores Santamarina

Enseñar a enseñar en contextos inciertos: voces de profesores en Ciencias de la Educación / 133

Un giro en el proceso investigativo: nuevas definiciones y decisiones teórico-metodológicas / 133
Por Patricia Gabbarini

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas de nuestra investigación / 137
Por Celia Salit, Patricia Gabbarini, Ivanna Marcantonelli, Gabriel Tobarez, Luciana Caverzacio, Carola Perea, Ana Belén Caminos, María Laura Díaz, Hugo Suarez y Agustina Rodriguez

Enseñanza e incertidumbre. Diálogo entre profesores de Filosofía en tiempos de pandemia / 205
Por Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Dolores Santamarina, Noé Bondone, Amiel Gorosito, Verónica Lerda, Moira Rivulgo y Franco Sgarlatta

231 | Acerca de lxs autorxs

Ilustración sin título de Natalia Colombo Bravo

Presentación

Por Celia Salit, Sergio Andrade, Gabriela Domjan, Patricia Gabbarini y Dolores Santamarina

Invitamos a una lectura de este libro que materializa el anhelo de un grupo de docentes investigadores de la Cátedra Práctica Docente y Residencia (Seminario-Taller) de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH. UNC. El mismo reúne producciones derivadas de trabajos de investigación que, desde la articulación entre Didáctica General y Didácticas Específicas, abordan temáticas relativas a enseñanza y formación docente. Temáticas indagadas en el marco de los proyectos: *Saberes pedagógicos como saberes de la experiencia*; *El caso de docentes noveles, egresadxs del profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC*; *Didáctica de la Filosofía: experiencias, política y subjetividades*; *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresadxs de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFYH.UNC.* Confluyen así intereses investigativos compartidos y la práctica de escritura interdisciplinaria entre los equipos de las áreas de Filosofía y Ciencias de la Educación, integrantes de dicha Cátedra.

En los diversos capítulos compartimos exploraciones acerca de saberes y experiencias de egresadxs, que acompañamos desde diversos dispositivos (seminarios, tutorías, talleres, ateneos) durante el período de formación docente inicial -particularmente durante la residencia- y en los primeros años de su inserción profesional.

En esa dirección, se analizan procesos, momentos, categorías y modos particulares de relación con el saber que configuran la matriz formativa de la población en estudio. A su vez, se reconocen e interpretan saberes disciplinares y pedagógico-didácticos incorporados. Del mismo modo, se visibilizan vínculos entre dicha matriz y las decisiones teórico-metodológicas que lxs docentes asumen en sus prácticas durante el período de iniciación a la docencia.

En consonancia con lo señalado en el párrafo anterior, interesa conocer tanto la impronta de la formación inicial como las necesidades y demandas formativas de lxs egresadxs recientes, para generar - a futuro- posibles propuestas de acompañamiento en los primeros tramos de su inserción profesional.

Respecto de las autorías, dado que se trata de un proyecto que privilegia el trabajo colectivo y colaborativo, todxs lxs participantes intervienen tanto desde la escritura como desde la lectura crítica del conjunto de la producción; por lo cual, si bien en algunos capítulos se consignan nombres de autorxs, se atienden a todas las voces que participaron en la elaboración de este texto, no sólo en la escritura de un artículo determinado, sino en intercambios que se compartieron en jornadas de discusión como equipo de investigación con formaciones y trayectorias diversas. El trabajo interdisciplinario en tanto espacio de consensos, debate y contrastación fortalece la potencialidad heurística de la temática elegida.

La inesperada desaparición física próxima a la publicación de este texto de nuestro compañero y coautor de diversos capítulos, Hugo Suárez nos conmueve profundamente. A él le debemos el título definitivo de esta publicación. Quedan plasmadas en estas páginas parte de sus aportes e intercambios con el equipo.

El texto se organiza en dos secciones. En la primera se desarrollan definiciones teórico-metodológicas; en la segunda, se presentan resultados de las primeras exploraciones empíricas de la investigación en curso.

En el primer capítulo, Celia Salit focaliza en la categoría *novel*. Problematiza los sentidos que la bibliografía especializada le asigna y propone dos desplazamientos conceptuales: de los sujetos a los procesos y de las carencias a las posibilidades.

En el segundo capítulo, Patricia Gabbarini realiza la síntesis de un recorrido por desarrollos investigativos respecto de la categoría *saber*, *saberes en general y saberes docentes* en vínculo con el desarrollo profesional. De este modo, elabora dialógicamente los fundamentos teóricos respecto de la temática, entre voces de diversos autorxs y su propia voz. A este rastreo semántico por nociones y conceptos claves lo presenta metafóricamente como travesía e invita a detenerse, a modo de estaciones, para identificar principales aportes e inferir y profundizar en los pasajes de un modo de concebir a otro los términos conocer, saber y relación con el saber.

En el tercer capítulo, Celia Salit profundiza la caracterización de los saberes de formación, que incluyen los saberes pedagógico-didácticos y los saberes disciplinares. Así también, propone la categoría "matriz formativa" para reunir aquellos saberes compartidos por quienes transitan un trayecto formativo común.

En el cuarto capítulo, Dolores Santamarina, Verónica Lerda y Moira Rivulgo abordan los saberes en el proceso de subjetivación. Eligen la instancia de graduación como metáfora del proceso fundante del sujeto docente. Interpretan el trayecto formativo como la apelación de la institución y la subjetivación como la adhesión afectiva de lxs individuxs a los saberes universitarios.

En el quinto capítulo, Gabriela Domjan y Sergio Andrade refieren a Estudios de Performance como inscripción teórico-metodológica y de praxis, junto con la experiencia en Ateneos. Asimismo, amplían relaciones entre las categorías analíticas de la investigación en curso: forma y contenido, saberes disciplinares, saberes pedagógico-didácticos y la noción de saberes de experiencia.

En la segunda sección se incluyen dos capítulos que resumen los resultados de encuestas y entrevistas aplicadas a noveles egresadxs de la FFyH de la UNC. Carola Perea y Ana Belén Caminos sintetizan los resultados de una encuesta preliminar a egresadxs del Profesorado de Ciencias de la Educación y analizan entrevistas a cinco noveles en ejercicio docente. Franco Sgarlatta y Amiel Gorosito, realizan un trabajo similar con egresadxs del Profesorado de Filosofía.

Por último adjuntamos al libro un dossier con producciones que dan cuenta del giro que se imprime a la tarea investigativa en el con-

texto incierto de pandemia. Producciones que analizan experiencias de noveles y los saberes que despliegan.

Acerca del lenguaje inclusivo

La decisión de utilizar el llamado lenguaje inclusivo es una definición política que se sostiene en la Resolución N° 639/19 del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Es decir, se encuadra en definiciones que la Universidad Pública realiza en los últimos años respecto de una discusión que interpela la gramática sexista que durante mucho tiempo ha dominado la lengua oficial, sometida a lineamientos de un organismo externo y arbitrario -la RAE-. Asumir un lenguaje inclusivo es asumir una inquietud: el movimiento, la contingencia y la historicidad de toda lengua. Al mismo tiempo, implica el reconocimiento de desigualdades, violencias, exclusiones e injusticias que continuamente se realizan respecto a determinadas corporeidades, identidades y sexualidades. De allí, el uso de una "x" que nos recuerda presencias y ausencias en las formas de organización de lo sensible en permanente lucha en el campo cultural.

Definiciones
Teórico / Metodológicas

Hacia una definición del objeto: de la categoría Noveles a la iniciación a la docencia

Celia Salit

Los extranjeros no pueden penetrar de inmediato en el territorio de la tribu o en el pueblo; deben probar desde lejos sus intenciones y soportar un período de prueba.

(Gennep, V., 1969)

Contextualizar: un breve recorrido por el tema[1]

Es propósito de este capítulo focalizar en la categoría "noveles", en la intención de exponer nuestra perspectiva teórico-epistemológica frente a la cuestión y al hacerlo, tomar distancia de ciertos modos de concebir esa categoría, que circulan en el campo pedagógico. Para dar cuenta de ello, iniciamos un rastreo de las producciones sobre el tema. En ese sentido, coincidimos con Menghini (2015) que, a pesar de ser una temática relativamente nueva, la literatura especializada acerca de "noveles" pareciera plantear desarrollos unívocos, citar lxs mismxs autores-fuente y aludir a las mismas o parecidas conclusiones.

Una primera cuestión, que prácticamente todos los estudios consultados abordan, remite a la nominación y delimitación de quienes conforman este colectivo. Bozu (2009) reconoce que suele utilizarse una gran variedad de vocablos para referirse al profesorx

1 Una versión preliminar de este capítulo se presentó en: XI Jornadas de Investigación en Educación, "Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación". Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichon" Área de Educación - Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. UNC. Córdoba, 9, 10 y 11 de octubre de 2019. CIFFyH – ECE / FFyH – UNC , bajo el título: Docentes noveles y saberes de la experiencia. ¿una relación paradojal?

"novel". Así, se lo nombra como principiante (Marcelo, C; Menghini, R.), inexpertx, joven, "nuevx", neófitx. Asimismo, en algunos casos, se utiliza como antónimo de profesional para descalificar una determinada actuación en que se refleja una cierta inseguridad, descontrol o ausencia de las habilidades necesarias para dicha ejecución" (González Sanmamed, 1999 en M. Feixas, 2002, p. 261). Nominaciones que operan como calificativos desde los cuales se ubica a estxs docentes, egresadxs recientes –en general de no más de 5 años- en una posición de carencia, inexperticia frente a otros que se califican como "expertxs".

Una segunda cuestión es aquello que lxs especialistas denominan "choque con la realidad": Refiere a las instancias en las cuales, en las primeras experiencias profesionales, lxs docentes vivencian el impacto que produce la distancia entre lo que caracterizan como "las expectativas" y "lo real". Al respecto, Carlos Marcelo (2000), un referente clave sobre el tema, describe estas instancias como un período de tensiones que, entre otras razones, devienen de la inserción en contextos escasamente conocidos y en la necesidad de aprender a apropiarse del conocimiento profesional, pero también esforzarse por mantener cierto equilibrio personal. Conflictividad que se potencia cuando no es posible el acompañamiento de un otrx y de la puesta en juego de procesos reflexivos y que, en algunos casos, suele instalarse como una sensación que obstaculiza permanentemente las prácticas docentes y de la enseñanza. Por su parte, Imbernón (2004) identifica lo que caracteriza como "precariedades", que tiñen, según el autxr, de un carácter algo negativo o insatisfactorio a las primeras experiencias. Expone centralmente dos de ellas. La primera, vinculada a lo que entiende es una formación inicial de carácter elemental o básico y, la segunda, relativa a lo temporalmente acotado de la inserción laboral en las instituciones.

Como derivación de ello, lxs autorxs resaltan la importancia de trabajar, durante el trayecto de formación inicial, los procesos reflexivos como temática de carácter transversal. Asimismo, seguir sosteniendo procesos formativos durante los primeros años de ejercicio laboral, fundamentalmente de *socialización profesiona*l, dado que es cuando lxs nuevxs docentes van apropiándose de pautas, costumbres, normas y formas de funcionamiento, en muchas cir-

cunstancias, específicamente definidas o bien singularmente materializadas en cada establecimiento escolar. "*Lógicas de las prácticas*" que evidentemente no se incorporan durante la etapa de formación inicial y que, por añadidura, suelen escindir teórica y práctica. Conjunto de "maneras de hacer" que se convierten en posibilidad de integrarse a los espacios de trabajo y, de ese modo, no sólo tomar distancia de una posición de extranjeridad. sino incorporar aquellos aprendizajes necesarios para enfrentar tanto los problemas que la cotidianeidad escolar constantemente plantea como las "profundas transformaciones" del orden de lxs sujetos, las instituciones, el sistema educativo - particularmente el universitario- y las sociedades en su conjunto, en contextos que parecen poseer como característica constante la turbulencia.

En fin, las realidades siempre cambiantes de las prácticas docentes enfrentan, al decir de Serra (2015), a lxs llamadxs noveles, a una doble novedad. Por una parte, la nueva posición social y laboral que asumen y, por la otra, la que deviene de la imprevisibilidad que caracteriza dichas prácticas. Más aún cuando aquellxs de quienes se espera orientación y referencia (maestrxs y colegas), enfrentan situaciones coyunturales que los desafía y generan parecidas o iguales inseguridades.

No obstante, no cabría concluir este apartado sin mencionar que la mayoría de lxs especialistas en el tema reconocen que se trata de un período de transición, desde profesorx en formación hasta llegar a ser unx profesional autónomo, al que nominan utilizando el concepto de "inducción", -que retoman del autor holandés Vonk (1996, p.15) y que, según Leslie Huling-Austin (1990) forma parte de: "... un continuo en la formación de un profesxr, sirviendo de punto de unión entre la formación inicial y la formación continua, obedeciendo, como efecto, a una lógica de extensión de los programas de formación inicial en programas de desarrollo profesional" (p. 8).

Posicionarnos: nuestras reflexiones

El recorrido realizado permite identificar algunas definiciones compartidas por diversxs especialistas en la temática; pero, centralmente, nos animó a asumir nuestra propia perspectiva teórica sobre la

cuestión, a partir de establecer algunas coincidencias y algunas distancias con los referentes en la materia.

Centralmente, la posición que asumimos resulta de operar aquello que caracterizamos como un doble desplazamiento: correr la mirada desde lxs sujetos hacia los procesos y abandonar una lectura centrada en la carencia. En consonancia con el primer desplazamiento, nos planteamos focalizar en el período por el que atraviesan lxs egresadxs, recientemente incorporados al mundo laboral y, así, aludir a Iniciación a la docencia. Ello por diversas razones: Una, para transparentar que no se trata de una cuestión sólo del orden de lxs sujetos y las subjetividades, sino de carácter contextual más amplio; y otra, dado que optamos por tomar distancia de la diferenciación entre noveles y expertxs, que se sostiene en sobrevalorar la cantidad de años de ejercicio profesional. En esa dirección, entendemos que no es posible caracterizar a lxs noveles en contraposición de lxs expertxs sólo en función de la antigüedad en la docencia. En consonancia con Marcelo (2008) *tiempo no equivale a experiencia.*

El segundo de los desplazamientos que identificamos propone suplantar una lectura de las ausencias y las carencias, por capitalizar la caja de herramientas con que cuentan lxs sujetos y analizar cómo resignifican los saberes que la integran y de qué modo apelan a ellos en sus primeras experiencias laborales.

En este contexto de ideas no queremos obviar, en línea con Serra (2015), que para muchas de las situaciones problemáticas que se plantean en las prácticas cotidianas, lxs principiantes disponen a su favor la cercanía generacional y la posibilidad de sintonizar con cierto código común compartido con lxs estudiantes. En ese mismo sentido, dice el autor, y nos parece un potente hallazgo, lxs principiantes no tienen un prestigio, ni una trayectoria que defender. Sin embargo, agregamos nosotros, deberán desnaturalizar habitus arcaicamente incorporados desde su biografía escolar y su formación académica.

No obstante, podríamos sostener que una trayectoria prolongada ofrece posibilidades de apropiarse con mayor solidez de saberes prácticos. Como contracara, y debido al carácter provisional del conocimiento junto a la variabilidad vertiginosa de las situaciones y problemáticas de la contemporaneidad, es posible hipotetizar que,

por las urgencias de la vida laboral, el tiempo transcurrido entre el presente y los procesos de formación inicial de lxs docentes de más antigüedad en el ejercicio profesional, son estos quienes -probablemente- tendrán mayor necesidad de actualizar perspectivas, enfoques y saberes específicos de las disciplinas objetos de enseñanza.

En cambio, lxs egresadxs recientes poseen un contacto más próximo con los temas y debates emergentes de las nuevas agendas de los diversos campos de conocimiento. Asimismo, reconocemos el peso que tienen en sus prácticas de intervención los modos de relación con el saber en el proceso de formación inicial ya que lxs profesorxs enseñan tanto desde el contenido como desde la forma (las lógicas desde las cuales se lo apropiaron). Lógicas que, en muchos casos, habilitaron instancias potentes para activar procesos de reflexión y análisis de prácticas de enseñanza. Esta consideración podría operar atemperando el argumento del escaso impacto de la formación inicial y el choque con la realidad; al poner en juego la disposición laboriosamente construida, con el firme propósito de pasar de la reflexión ocasional a la práctica reflexiva, a reflexionar sobre sus propias prácticas junto con sus pares, colegas y formadorxs (Perrenoud, 2016).

Desde la perspectiva aquí expuesta, cobra particular significatividad vincular saberes de la experiencia con socialización profesional dada la impronta, como sostiene Rokwell (1997), tanto del contexto institucional como de la comunicación cotidiana entre docentes que aportan nociones, opiniones, conocimientos acerca no solo de las condiciones de trabajo sino también de la posibilidad de reflexionar sobre ellas.

Asimismo, es necesario/reconocer que la formación continua[2], de lxs noveles, es de carácter reciente y si bien no es sinónimo, ni único camino hacia el desarrollo profesional los procesos formativos a lo largo de la vida adquieren particular relevancia respecto de la apropiación de aquellos conocimientos, tanto específicos como

2 Siguiendo a Imbernón (1994) el término *continua* engloba a diversas nominaciones. Alude a la formación postescolar, derivada de la ocupación profesional ello en consonancia con la concepción de la UNESCO, la cual considera que la formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional.

pedagógico-didácticos, que se producen al interior de las disciplinas junto al desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.

En definitiva, si bien los primeros tramos del trabajo docente son una instancia de pasaje de estudiante a profesxr configuran momentos de aprendizajes intensos, desestructurantes y de reconstrucción de las subjetividades que estarían poniendo en juego procesos de desaprender lo aprendido. En rigor y desde nuestra posición, consideramos que la necesidad de desaprender y reaprender se extiende a lo largo de toda la trayectoria profesional.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación en C. Wainerman y M. Divirgilio (comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.

Bonora, M., Muñiz, P. y Branda, S. (29, 30 y 31 de Octubre 2015). *La biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado* [Discurso principal]. VIII Jornadas Internacionales y I Congreso nacional sobre la formación del profesorado. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata.

Bozu, Z. (2010). *El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional*. Universidad de Barcelona. Grupo Fodip (Formación Docente e Innovación Pedagógica Dpto. de Didáctica y Organización Escolar).

Feixas, M. (30 de Junio 2000). *Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona*. [Discurso principal]. Comunicación presentada en I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: ICE-UPC-UB-UAB.

Feixas, M. (2002). *El desenvolupament profesional del profesor universitari com a docent. tesis doctoral inédita*. Universitat autònoma de Barcelona.

González Sanmamed, M. (1999). La formación del profesorado novel en V. Ferreres y F. Imbernón (edit.). *Formalización y actualización para la función pedagógica.* Síntesis.

Hornilla, T. (Coord). s/d. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* Ed. Universidad del País Vasco.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Graó.

Marcelo, C. (coord.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Ed. Octaedro.

Menghini, R. y Negrin, M. (comps.). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza.* Ed. Noveduc.

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Ed. Graó.

Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela en E. Rockwell (Coord.). *La escuela cotidiana.* Fondo de cultura económica.

Rosso, I. E. y Alcalá. M.T. (2016). La formación docente y el ejercicio profesional de los noveles profesores en Historia. *Revista Digital Año* 7 (N° 9), 1-104. ISSN 1853-1393

Salit, C. (9, 10 y 11 de octubre 2019) Docentes noveles y saberes de la experiencia. ¿una relación paradojal? En XI Jornadas de Investigación en Educación, Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, María Sáleme de Burnichon, Área de Educación - Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. UNC. Córdoba, CIFFyH – ECE / FFyH – UNC.

Serra, J.C. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria en R. Menghini y M. Negrin (comp). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Ed. Noveduc.

Van Gennep, A. (1969). *Los ritos de paso*. El libro de bolsillo. Alianza Editorial.

Nuestra perspectiva acerca de saber-saberes y relación con el saber: un recorrido por estaciones y pasajes

Patricia Gabbarini

El saber no es un material inerte
descubierto a través de la investigación,
es un material funcional de la cognición humana,
un recurso que vive en las biografías,
los pensamientos y las acciones de los individuos,
no algo que uno pueda reservar y señalar.
Para que exista saber, este debe ser conocido.
Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él.
Resumiendo, el saber es un verbo.

(Eisner, E., 1998)

Algunas pistas acerca del sentido del capítulo[1]

Abordar la problemática de los saberes en la formación y en las prácticas docentes demanda, necesariamente, dilucidar los múltiples sentidos del término *saber* presentes en las diversas líneas teóricas que lo abordan. En este caso, como sostiene Salit (2017):

1 Una versión preliminar de este capítulo se presentó en: Salit, C. Asumir una perspectiva teórico-metodológica acerca de la noción de saber: recorridos, pasajes y enfoques. *X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN)"Educación: derecho social y responsabilidad estatal" Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2017 CIFFyH – ECE / FFyH – UNC. Vol III- pp.531-538 en Gabbarini, P. (2018) El Saber de la experiencia en la formación del profesorado. Crear las condiciones y cultivar las disposiciones a la experiencia. VII Congreso Nacional Y V Internacional de Investigación Educativa. 18 AL 20 de abril de 2018. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue; y en Gabbarini, P. (2017) *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España. http://hdl.handle.net/10803/461005.

> No se trata de elaborar una mera exégesis ni un rastreo con la finalidad de presentar una historización o un reconocimiento de adscripciones/filiaciones de las distintas maneras de significarlo, ni siquiera una suerte de estado del arte, ni el reflejo más o menos descriptivo de las disputas en torno a distintas posturas. Responde a la convicción de la necesariedad de asumir una posición teórico-epistemológica frente a la cuestión que direccione nuestras búsquedas. (p. 3)

En esa clave procuramos, parafraseando a Beillerot (1998), crear un orden de comprensión en un marco que integre perspectivas diversas. Para ello, relevamos desarrollos de distintas comunidades académicas y damos cuenta del contexto de producción de los principales modos de concebir el tema, respetando la lógica espacio-temporal de sus respectivas construcciones teóricas. La cuestión del saber de los docentes es, según el rastreo realizado en estudios anteriores (Gabbarini, 2017), objeto de numerosas investigaciones a partir de 1980. Primero, en las universidades anglosajonas, luego en Europa continental, y más tarde, en América. Se trata de indagaciones que emplean referentes teóricos y metodologías muy diferentes entre sí y, consecuentemente, derivan en diversas concepciones de saber.

En consonancia con lo planteado, identificamos en un primer momento, dichas concepciones en las comunidades francesas, canadienses y españolas. En un segundo momento, recuperamos sus principales aportes para la construcción de nuestro marco teórico. En virtud de lo expuesto, presentamos a continuación -a manera de recorrido que incluye diversas estaciones y pasajes-, el entramado conceptual que elaboramos a partir de los aportes de cuatro autorxs, de carácter fundante para el análisis e interpretación de los saberes de los profesores en su período de iniciación en la docencia y durante su desarrollo profesional.

Estaciones

Iniciamos el recorrido por la comunidad académica francesa y dos de sus referentes claves: Jackie Beillerot y Bernard Charlot. Transitamos luego a la estación de la comunidad canadiense focalizando en la indagación de los aportes de Tardif. Finalmente, nos detenemos en la estación de la comunidad española para explorar los vínculos

que Contreras Domingo realiza respecto de conocer, saber y saber de la experiencia, a partir de la recuperación de los aportes de diversxs autorxs.

Primera estación. Saber y relación con el saber: los aportes de Beillerot y Charlot

Al fin y al cabo, lo que enseñamos,
lo que mostramos y nuestros alumnos ven,
es nuestra relación con el saber,
lo que es saber para nosotros:
si es algo encarnado o despersonalizado,
si es fijo e inmutable o cuestionable,
si nos permite disfrutar y crear o sólo sufrir y aceptar, etc.
Y lo que aprenden siempre es también
lo que el saber significa para ellos y para la vida.
Enseñar en primera persona es por tanto,
también enseñar la relación con el saber,
el uso, y la creación de nuevo saber
en la forma de interrogarse e inquirir.
Porque siempre se aprende a confiar en un saber,
a partir de la confianza que tenemos
en quien nos lo hace accesible.

(Contreras Domingo, J., 2006)

Beillerot y su equipo de investigación CREF[2], reconocen que la tarea de esclarecer el concepto de saber enfrenta "obstáculos formidables"; por lo cual deciden no ocuparse en su estudio acerca de qué es saber ni qué es el saber sino a qué se llama saber y cómo se pasó del plural "los saberes" a la noción en singular: saber. En ese sentido, consideran que se refiere a la totalidad del conocimiento acumulado, pero también que remite a la reflexión sobre los saberes, es decir al discurso sobre los discursos. Además de estas dos acepciones reco-

2 Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre.

nocen una tercera que alude a una *idea filosófica dominante de una época.*

Todo cuerpo de saberes expresa modos de apropiación y socialización producidos en un contexto histórico y social, que comprende, según Beillerot (1998) "operaciones mentales, recuerdos, gestos, actitudes, visiones de mundo, modos de uso." (p. 27) Producción no exenta de conflictos en tanto quienes los poseen tratan de legitimarlos e imponerlos de modo tal que se conviertan en ciertos saberes unificadores respecto de otros. Al mismo tiempo, opera la resistencia de quienes no los poseen o no los practican.

Nos interesa destacar como aporte de esta perspectiva, el desarrollo acerca del saber en tanto proceso que, según lo entienden las autoras, se basa en las relaciones entre saber y psiquismo. Relaciones que invitan a pensar en los procesos de aprendizaje en términos de la apropiación que se pone en juego. Procesos que, a su vez, son estudiados y explicados desde perspectivas psicológicas diversas, aunque complementarias, tales como la Psicología Cognitiva y el Psicoanálisis, las cuales permiten reconocer respectivamente las dimensiones cognitivas y deseantes intervinientes en los procesos del aprender. Desde allí se comprende que la realidad de los saberes es más condicional, menos evidente; deja su lugar a una visión más localizada, más singular, en la que el acento recae sobre las problematizaciones, las apropiaciones.

En el marco de nuestra indagación, cobra especial relevancia la noción de "relación con el saber". Sus estudios se inician en Francia en la década del '60 con Lacan quien, como señala Vercellino (2014), fue el primero en elaborar el sintagma "relación con el saber". Resultan potencialmente fértiles los desarrollos posteriores de esta noción a partir de la década del ´80. En particular nos referimos a los aportes de dos equipos de investigación consolidados con referencias disciplinares diferentes: uno de ellos, el ya mencionado (CREF), liderado por Jackie Beillerot y continuado por N. Mosconi y C. Blanchard–Laville, quienes exploraron y desarrollaron la noción desde diferentes líneas al interior de las teorías psicoanalíticas. El otro grupo de investigación, ESCOL[3], dirigido por Bernard Charlot, inicia sus exploraciones empíricas y conceptuales desde la Sociología de la

3 Educación, Socialización y Colectividades Locales (ESCOL), dirigido por Bernard Charlot, conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis.

Educación y articula una perspectiva crítica y antropológica para el estudio del fracaso escolar en estudiantes de secundario, desde una interpretación de la relación del sujeto con el saber con la intención de superar la mirada de la reproducción social.

En este punto interesa recuperar algunas notas respecto de la noción "relación con el saber" desde la conjugación multidisciplinar de enfoques de los autorxs mencionados, en vínculo con la preocupación por los saberes pedagógicos que elaboran nuestrxs egresadxs en su iniciación a la docencia.

Al respecto nos planteamos cuáles son las principales aportaciones de la perspectiva psicoanalítica de Jackie Beillerot. En sus investigaciones, tal como anticipamos en los párrafos iniciales, la autora diferencia dos dimensiones acerca del saber: una de ellas, como construcción socio-histórica, como totalidad de los conocimientos acumulados y, a la vez, como la reflexión sobre ese saber socialmente objetivado en disciplinas.

Sin embargo, afortunadamente, Beillerot (1998) destaca otra dimensión del saber, en tanto proceso que nace en el deseo de saber y crece como relación dinámica desde el psiquismo de un sujeto. Este modo de significar el saber invita al sujeto a una relación creadora que no se supedita a la posesión con un conocimiento "ya sabido" sino con un "ir sabiendo" el saber.

Complementariamente, en continuidad con los planteos de Beillerot, desde Bárcena, (2005)[4], podemos vincular esta dimensión del saber a la creación de "sentido subjetivo" de modo que los significados ya dados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En efecto, al decir de Souto (1998) Beillerot diferencia una primera dimensión relativa al saber objetivo o conocimiento, que la autora denomina "un saber del haber

4 En este punto nos interesa recuperar, en consonancia con los desarrollos de Beillerot, aportes de la filosofía de la educación con Fernando Bárcena (2005) particularmente su distinción entre significado y sentido que, a nuestro juicio, permite visibilizar los riesgos y limitaciones de quedar anclados únicamente a esta referencia del saber objetivado. En efecto esta dimensión podría vincularse con los significados ya dados a los que alude Bárcena (2005). Es decir, significados exteriores al sujeto que movilizan una relación de posesión de adquisición.

y del decir", de una segunda dimensión de carácter procesual que caracteriza como un saber del pensar y del hacer. La relación con el saber enfatiza el saber "que se iría sabiendo" que "se estaría elaborando, pensando, haciendo", y no el saber que "ya es sabido". (Gabbarini, 2017) En síntesis, el saber, nombra un proceso, una realidad social y subjetivo-cognitiva que no admite ser cosificada, al tiempo que la relación con el saber refiere a una acción que transforma al sujeto para que este transforme al mundo; a la disposición del sujeto a establecer un vínculo con un objeto, ambos creándose en la relación misma (Beillerot, J., 1998).

Asimismo, otra investigadora del CREF, Blanchard- Laville (1998) avanza en la comprensión de la relación con el saber desde la actividad del pensar. Esto es, transformar y procesar experiencias del conocer y del aprender lo cual supone elaborar y tolerar las situaciones dolorosas, las crisis y los conflictos propios del vínculo con el conocimiento. En este sentido interesa destacar, en consonancia con la autora, que limitar la noción de conocer a la posesión de productos exteriores y ajenos al sujeto es evitar conocer en el sentido que le asigna al término en tanto anula el vínculo creativo, adormece la curiosidad y el deseo que desencadenan el movimiento de implicarse en la situación de *conocer conociendo y conociéndose*.

Estas notas centrales que identificamos se entraman en la cartografía conceptual que elaboramos junto a otrxs autorxs como referentes principales para indagar y explorar los saberes docentes de nuestrxs egresadxs. En esa dirección, recuperamos del grupo de investigación ESCOL, su modo de abordar la noción "*relación con el saber*". Desde una sociología del sujeto, Charlot propone una perspectiva antropológica que considera ausente tanto en trabajos de otrxs sociólogxs que abordan la educación tales como la teoría de la reproducción de Bourdieu (1994) como en la perspectiva psicoanalítica del CREF. Asimismo, destaca que ambas perspectivas son necesarias pero resultan insuficientes en tanto plantean la socialización, la subjetivación y el deseo del sujeto escindido de lo que este grupo entiende como "condición humana", esto es, el punto de partida del pequeño hombre que hace de él un sujeto ligado a otrx compartiendo y transformando con ellxs ese mundo. "Esta condición que impo-

ne al pequeño hombre apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado..." (Charlot, 2007, p. 80).

En efecto, Charlot explora desde una perspectiva sociológica crítica y antropológica la noción de saber y las figuras del aprender. En ese marco de ideas, parafraseando al autor se advierte que no es posible definir el saber en sí, como una entidad objetiva pues no hay saber más que para un sujeto que mantiene una actividad y una relación consigo mismx a la vez que se relaciona con otrxs, quienes co-construyen, validan, controlan, comparten ese saber. En ese proceso el sujeto se enfrenta a la necesidad de aprender encontrando en el mundo diversas ocasiones, objetos y modos que el autor denomina "figuras del aprender": objetos-saberes (libros, obras de arte, producciones culturales); objetos a utilizar (herramientas y artefactos culturales); actividades a dominar. Figuras del aprender que suponen y reclaman procesos de aprendizaje y actividades diversas que se despliegan en situación. De modo que un sujeto no es una razón pura, sino sujeto de deseo, de emociones y pasiones encarnadas en un cuerpo que lo singulariza frente a lxs otrxs, con su historia personal y colectiva.

En síntesis, según Charlot, toda relación con el saber, presenta una dimensión epistémica, una dimensión identitaria, y una dimensión social. Estas dimensiones se entrecruzan, dado que la relación con el saber, en realidad, es un conjunto de relaciones que un sujeto:

> ...mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, ligados de alguna manera con el aprender y el saber. Por lo mismo es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación. (Charlot, 2007, p.131)

Estas dimensiones epistémica, identitaria y social de la relación con el saber habilitan explorar vinculaciones con la perspectiva teórico-metodológica que Maurice Tardif construye en sus investigaciones acerca de los saberes del profesorado en su desarrollo profesional.

Segunda estación: los saberes docentes. Aportes de Tardif

Para dar continuidad al recorrido recuperamos aportes del autor canadiense Maurice Tardif (2004) quien al investigar los saberes docentes considera que se trata de aquellos que orientan y movilizan a diario las diversas tareas que el profesorado desempeña concretamente. En esa dirección, indaga su naturaleza, sus modos de adquisición-elaboración y sus relaciones con otros saberes y conocimientos científicos y culturales que componen el curriculum.

En su texto, entrama "hilos de sentido" tales como: saber y trabajo, diversidad y temporalidad del saber, experiencia de trabajo en cuanto fundamento del saber. Asimismo, refiere a "saberes humanos respecto a seres humanos", a saberes y formación de lxs profesorxs. En ese marco de ideas, propone una distinción -potente para nuestros intereses investigativos- entre saber profesional, disciplinar, curricular y saberes experienciales ("saber hacer" y "saber ser"). Conjunto de saberes que sitúa en la interfaz entre el sujeto y lo social.

Asimismo el autor argumenta que lxs docentes construyen y utilizan efectivamente en sus prácticas categorías y saberes tanto a nivel individual como colectivo.

Interesa particularmente enfatizar la noción de *saberes experienciales*, dado que les asigna el lugar de "núcleo vital" en tanto, al estar conformados por todos los demás saberes traducidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y la experiencia, transforman las relaciones de lxs docentes con el conocimiento. Derivado de ello, aborda el saber en el ámbito del oficio y la profesión docente, en relación con los condicionantes del contexto de trabajo. Al respecto, considera que el saber es siempre "de alguien" que trabaja en algo concreto con ciertas intencionalidades y objetivos. Además, el saber no es una cosa o una entelequia que fluctúa en el espacio, es el propio, el de cada quien y está relacionado con aquellos con quienes se identifica, con la experiencia vital y la historia profesional, con las relaciones con quienes se comparten las prácticas.

En síntesis, para el autor,

> ...el saber de los docentes es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo o transformarlo. Significa

> relación e interacción entre *ego* y *alter*, entre yo y los otros que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y también, relación de mí conmigo mismo, cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo. (Tardif, 2004, p.13)

Ahora bien, aunque los saberes experienciales ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite. Tardif (2004) proporciona elementos conceptuales para comprender esta posición del saber docente en relación con los otros conocimientos sociales, escolares y universitarios.

Asume, por lo tanto, que el saber docente es heterogéneo, plural, temporal, sincrético y tácito y que está conformado por diversos saberes y conocimientos provenientes de las instituciones de formación y de la práctica profesional. Heterogeneidad que también responde a la situación del cuerpo docente respecto a los demás grupos productores y portadores de conocimientos, esto es, a su carácter de subalternos y ejecutores de un hacer pedagógico elaborado y fundamentado por lxs investigadorxs y teóricxs. Nos advierte así, acerca de la relación de exterioridad que establecen lxs docentes con estos conocimientos.

A la vez, instala la pregunta acerca de los beneficios para el colectivo docente de exteriorizar y visibilizar los saberes de la práctica y experiencia cotidiana, como modo de reclamar su reconocimiento por otros grupos productores de conocimientos; así también, como manera de imponerse como grupo productor de un saber de la práctica y sobre el que podrían reivindicar un control socialmente legítimo. En este sentido, consideramos potencialmente fértiles sus postulaciones para indagar el modo en el cual nuestrxs egresadxs recientes configuran comunidades de pensamiento pedagógico y elaboran saber situado en su período de iniciación en la docencia en las instituciones formadoras.

A partir de reconocer que en la Modernidad el saber se definió en función de tres lugares o "topos": la subjetividad, el juicio y la argumentación, Tardif privilegia este último, en tanto considera la argumentación como diálogo y como espacio social de intercambio con el otrx y para el otrx, como lugar del saber. Para el autor, el saber de un sujeto es la capacidad de dar razones y motivos acerca de los

juicios que sostienen sobre un hecho o un acto. Destaca así, nuevamente, la dimensión intersubjetiva del saber, dado que implica siempre al otrx; o sea, una dimensión social fundamental en la medida que el saber es una construcción colectiva de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales. En efecto, en la argumentación lxs interlocutorxs intentan trascender los puntos de vista iniciales de su propia subjetividad, tratan de demostrar la validez de sus palabras o acciones mediante argumentos y contraargumentos.

Asimismo, Tardif (2004) plantea la noción de "exigencias de racionalidad" para identificar ciertos rasgos que permitan definir de forma mínima el objeto de sus investigaciones: "el saber de los docentes": es decir, "no todo es saber". En la concepción argumentativa, comunicativa o dialógica, la exigencia de racionalidad será la capacidad de argumentar, es decir, de ser capaz de responder por qué se hace y por qué se dice lo que se hace y se dice, dando razones y motivos que puedan servir de validación del discurso o de la acción. Esas razones son, a su vez, criticables, discutibles, revisables. Para el autor, el saber no reside en la mente del sujeto, en su memoria o en sus representaciones, sino en las razones públicas que el sujeto presenta frente a otrxs para validar en y a través de la argumentación, sus pensamientos, sus acciones, sus decisiones, el uso de recursos.

Los saberes docentes no se reducen ni a una representación subjetiva ni a una aserción teórica con base empírica. En clave con ello, el saber posee cierta existencia objetiva que reside en esas argumentaciones que los sujetos desarrollan para apoyar sus ideas y acciones. El enfoque de saber que sostiene Tardif, es discursivo y no representativo; es argumentativo y no mentalista, es de comunicación y no computacional.

Los aportes del autor tienen una potencialidad heurística en el acercamiento y abordaje teórico-metodológico a las experiencias de lxs profesorxs principiantes en nuestro estudio, para indagar con ellas la especificidad de sus saberes como formadorxs de docentes.

Pasajes: principales aportes de la comunidad española

Tal como hemos expresado en la introducción, la intencionalidad que sustenta este capítulo es reconstruir nuestros recorridos y estaciones por diversas comunidades académicas para visibilizar los pasajes acerca de *saber* y *conocer* en cada una de ellas: En esta estación focalizamos en los pasajes realizados por Contreras Domingo y su grupo consolidado de investigación ESFERA, para arribar a la elaboración de la noción de *saber de la experiencia.*

Primer pasaje: de conocimiento a saber

La especificidad de los términos Conocimiento y Saber, sus relaciones, sus características y modos de construcción-elaboración, se configuran como temáticas ampliamente abordadas por especialistas de distintas comunidades académicas. J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara (2010) nos advierten acerca del uso indistinto de ambos términos -conocimiento y saber-, en las ocasiones en que se omite la distinción que las lenguas latinas realizan para referir a dos modos diferentes por los que opera y se configura el pensamiento y la comprensión del mundo. Distinción no disponible en la lengua inglesa, cuyxs autorxs tienen que usar *to know* y *knowledge* para precisar estas distinciones que se muestran luego con los dos términos en nuestra lengua, enunciados en el subtítulo de este apartado, pero que derivan en una posición epistemológica dominante dado el peso de la lengua inglesa en las publicaciones académicas.

Contreras y Pérez de Lara (2010) destacan que algunos teóricos anglosajones, particularmente los canadienses Clandinin y Conelly (1988) limitados por esta única expresión de conocimiento (*to know*" *y* "*knowledge*), han tenido que elaborar la expresión "conocimiento práctico personal" para referir a estas dimensiones y características constitutivas del saber y el saber pedagógico. Con esta noción plantean que el saber con el que lxs docentes viven su oficio "está íntimamente ligado a la experiencia y constituye todo aquel conjunto de convicciones conscientes e inconscientes, que emergen de la experiencia íntima, social y tradicional, las cuales se expresan mediante

las acciones de las personas" (Clandinin, J., 1985, p. 362). Asimismo, en otro texto de su autoría, advierten que:

> ...no se trata sólo de conocimiento conceptual u objetivo, ya que el conocimiento no está sólo en la mente, sino en el cuerpo, por lo que incluye aspectos emocionales, morales y estéticos, sin poder separar un sentido objetivo de un sentido subjetivo. (1988, p. 25-27)

Siguiendo a María Zambrano (1989) y Nieves Blanco (2006), el conocimiento tiene un carácter más intelectual-racional, busca la universalidad y la objetividad; es apropiado por parte del sujeto en un esfuerzo metódico; se formaliza en principios y abstracciones teóricas al interior de las disciplinas científicas. De este modo, el conocimiento se adquiere, se posee, se transmite. Por su parte, el saber procede de una disponibilidad receptivo-activa acerca de la experiencia vivida, apela a un sentido interior subjetivo, que no siempre involucra esfuerzo consciente en su adquisición ni es posible expresarlo verbalmente. En definitiva, no es algo que simplemente se posee, sino que es una disposición activa frente a la vida que involucra modos de ser, pensar, sentir y actuar.

Segundo pasaje: de saber a saber de la experiencia

La experiencia se encuentra allí donde
lo vivido va acompañado de pensamiento.
El saber que procede de la experiencia es, por tanto,
el que se mantiene en una relación pensante
con el acontecer de las cosas,
el de quien no acepta estar en el mundo
según los criterios de significación dados,
sino que va en busca de su propia medida.

(Mortari, L., 2002)

En los apartados anteriores, invitamos a visibilizar un recorrido conceptual que nos ha permitido clarificar nuestras búsquedas y posicionamientos para identificar y aprehender los saberes que lxs docentes principiantes en Ciencias de la Educación y Filosofía des-

pliegan y co-construyen en relación con otrxs en sus lugares de trabajo. Recorrido que sólo a los fines analíticos es posible presentar de modo lineal cronológico.

En este apartado, interesa focalizar en el pasaje de saber a *saber de la experiencia*, noción que ha estudiado José Contreras Domingo (2012, 2013, 2016, 2017) en un rastreo dialógico con diversas líneas de pensamiento filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico, de autorxs tales como Gadamer (1991), Ricoeur (1999), Clandini y Conelly (1985), Clandinin (1988; 2000), Zambrano (1989; 2004), Sennet (2009), Van Manen (2003), Beillerot (1998), Charlot (2007),Tardif (2004), Cifali (2005, 2012) entre otrxs.

En los últimos años, Contreras explora críticamente otros modos de enseñar en la formación del profesorado, poniendo en tensión la relación tecnocrática entre teoría y práctica derivada de una racionalidad instrumental[5]. Una formación que recupere los saberes de la experiencia, aquellxs que docentes y estudiantes han ido conformando en su historia y biografía escolar a partir de su relación consigo mismx, con los otrxs, con el saber y la cultura, con la sociedad y sus instituciones (Cifali, 2005).

Un saber pedagógico personal (Clandinin, J., 1988; 2000), saber incorporado (Contreras Domingo, J., 2010) que no siempre se corresponde o integra con los contenidos teóricos disciplinares de los planes de estudios. En ese marco de ideas concibe la *experiencia educativa* como punto de partida; explora e indaga el *saber de la experiencia*, sus cualidades y tensiones en la formación. Además, desarrolla, con base en la fenomenología hermenéutica y la indagación narrativa, una perspectiva metodológica para su abordaje: la investigación relacional de la experiencia educativa.

¿Qué se entiende por *experiencia* en esta comunidad de investigación?

---

5 Por esos años, comparte con un grupo de profesoras (pedagogas, psicólogas y educadoras sociales) su interés en una formación docente que cuente con las propias experiencias de lxs estudiantes y de lxs docentes con quienes se forman. Producto de estas inquietudes y preocupaciones vivenciadas como docentes en sus aulas de formación, J. Contreras conforma en 2010 un grupo de Autoformación y Reflexión, que luego se configura como grupo de Investigación Consolidado ESFERA - Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. Reflexión y Acción.

Junto a Larrosa (2009) propone recuperar la experiencia y el lenguaje de la experiencia para explorar otros modos de pensar el mundo educativo desde el par experiencia-sentido, modos que permitan "ver", "decir" las cuestiones que quedan fuera de los pares antinómicos cuerpo-razón, mundo sensible-mundo inteligible, doxa-episteme, entre otros, propios de la racionalidad moderna. La experiencia no remite a lo que hacemos, sino a la dimensión más receptiva y reflexiva acerca de lo que nos pasa con aquello que hacemos.

En consonancia, la experiencia educativa, supone cierta forma de ver y percibir los sucesos y fenómenos educativos; es decir, supone vivirlos subjetivamente con todo lo que somos, sentimos y pensamos. Vivencias que no nos dejan indiferentes y reclaman ser pensadas y resignificadas en su novedad. En tal sentido, Gadamer (1991) señala que la experiencia nos sorprende pues nos hace ver las cosas de otra manera, nos enfrenta a nuestras creencias, nociones, prejuicios y cuestiona nuestras formas de pensar, evidenciando las limitaciones de nuestros saberes y de nuestros esquemas de percepción y actuación, sus vacíos y contradicciones, sus continuidades y discontinuidades para percibir y comprender la novedad del acontecimiento.

En la perspectiva del autor esta disposición a la experiencia supone una *interrelación actividad-pasividad* que configura la experiencia y reclama del sujeto una *preparación o disposición activa* (ponerse en movimiento, salir al encuentro de la acción con lo otro) al tiempo que reclama en cierta instancia una *disposición pasiva* (quedar a la espera, apertura de sentidos, suspensión de saberes y creencias previas). Contreras y Pérez de Lara (2010) sostienen que, en cualquier caso, la disposición a la experiencia requiere del sujeto una preparación al acontecimiento (un viaje al exterior, un encuentro con lo otro) y su recepción. En palabras de lxs autorxs: "Supone abrirse a lo que sucede, aceptar lo inesperado. Y en algún momento nos pide preguntarnos por lo que ha pasado, y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros" (Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010, p. 29), en tanto el sujeto es el lugar de la experiencia.

El *saber de la experiencia* se elabora precisamente en la apertura a la experiencia, no en la suposición de que ya se sabe y no se tiene nada nuevo que esperar, de que todo responde a procedimientos ya

conocidos sin atender a lo que realmente pasa. Por el contrario, la experiencia y el saber de la experiencia interrumpen el flujo del sentido común, que todo lo encapsula rápidamente en etiquetas prefiguradas y autocomplacientes, para abrirse a las preguntas que lo vivido y lo no pensado respecto de ello tienen por hacer.

Interesa enfatizar que la noción de *saber de la experiencia* no pretende configurar una nueva categoría que encapsule significados, ni que se imponga como nueva palabra estelar que nominalice procesos ocultando sentidos genuinos (Gabbarini, P. 2017) Se trata de una noción, como señala Contreras, J. (2013) que trasciende la idea de saberes prácticos acumulados; por el contrario, es la actitud pensante frente a los acontecimientos y las resonancias que nos provocan; requiere por parte del sujeto de una disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación y necesidad de pensar cada vez, "eso que me pasa".

Asimismo es un saber paradójico, pues a la vez que cuenta con el "poso sedimentado" en lo vivido como bagaje sustancial del cual partir, siempre supone un saber en recreación que revela la cualidad esencial del saber pedagógico necesario: Aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa abiertos a las preguntas que nos despiertan las personas con las que realizamos nuestro trabajo (Contreras, J., 2013, p.129).

Dado que la educación y la enseñanza son ante todo relación, este es un saber de la alteridad (Skliar, C. y Larrosa, J., 2009), que se abre a la novedad de la presencia del otrx y de lo otro (lo otro como cultura objetivada en el mundo) y también se interroga por sus sentidos y lo adecuado de la relación (Van Manen, M., 1998, 2003). En esa actitud pensante se exploran las transformaciones que el encuentro con la alteridad obra en sí mismo y en la relación en sí.

En virtud de estas asignaciones de sentido, es importante advertir con Contreras, J. (2013) que la noción de saber de la experiencia no es una nueva solución respecto a los contenidos a incorporar en la formación del profesorado, puesto que es un saber, un modo de saber y una relación con el saber que se cultiva, por tanto pierde su sentido genuino si sólo se transmite o se comunica.

Esto nos reclama como formadorxs, explorar las mediaciones necesarias para crear en las aulas universitarias un lugar y un tiempo

de experiencias en las que cada estudiante tenga la oportunidad de "partir de sí" para indagar en sus biografías y en sus saberes incorporados (Contreras, J., 2010) aquellas cualidades que ligan con sus sentidos y deseos acerca de lo educativo, abriendo nuevas perspectivas para pensar-se y vivir-se cómo maestrxs y profesorxs. Es decir, mediaciones en la formación que propicien en nuestrxs estudiantes ir explorando y desarrollando, desde los primeros años de cursado, un saber pedagógico personal siempre en recreación, como un proceso de "ir sabiendo" que les permita sostenerse y orientarse como docentes.

Última estación, otros recorridos posibles

En la misma línea de sentido del capítulo precedente interesa en este apartado exponer, a modo de corolario del recorrido realizado, el posicionamiento que asumimos respecto del desarrollo conceptual hasta aquí explorado. En esa dirección enfatizamos que la categoría saber no alude exclusivamente ni a disciplina ni a episteme; que el saber no es algo que un sujeto soberano posee en relación de exterioridad con un objeto sino que es constitutivo y constituyente del propio sujeto. En efecto, el saber no es algo dado, sino que se trata siempre de un proceso de constitución subjetivo e intersubjetivo. Asimismo, optamos por referir a saberes en plural, particularmente cuando se trata de dar cuenta de la complejidad y multiplicidad intrínseca que constituyen los saberes docentes; esto es: saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, de la contemporaneidad y fundamentalmente, saberes de la experiencia.

Finalmente, en este marco de ideas, forma parte del horizonte que orienta nuestras búsquedas investigativas, la entidad que tienen la configuración de los saberes docentes y aquellos que construyen lxs egresadxs recientes en los primeros años de socialización profesional. Cabe también analizar qué saberes pedagógico-didácticos ponen en juego cuando enseñan lo que enseñan y de qué saberes se apropian en vínculo con la construcción de los campos pedagógico-didáctico y disciplinares específicos. Preocupaciones y cuestiones que dinamizan y renuevan el deseo de seguir "sabiendo".

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. (2005). *La Experiencia Reflexiva en Educación.* Ed. Paidós Ibérica.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber.* Ed. Paidós.

Blanco García, N. (2006). Saber para vivir en A. M. Piussi y , A. Mañeru Méndez (Coords), *Educación, nombre común femenino.* Octaedro.

Charlot, B. (2006). *La Relación con el Saber. Elementos para una teoría.* Ed. Libros del Zorzal.

Cifali, M. (2005). Enfoque Clínico, Formación y escritura en L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Coords), *La Formación Profesional del maestro. Estrategias y competencias*, (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.

Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teacherś classroom images *Curriculum Inquiry*, Vpl 15 (N° 4), (361-385).

Clandinin, J. y Conelly, M. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa en L. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Ed. Marfil.

Contreras Domingo, J. (28 de junio de 2006). *La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la prá*ctica docente [Discurso principal]. Conferencia pronunciada en el marco de la Jornada de Cloenda de *La Formación Pràctica Reflexiva*, organizada por el Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. CosmoCaixa, Barcelona.

Contreras Domingo, J. (2009). Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y Alteridad en Educación*, (pp. 7-11). FLACSO.

Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. en: A. Pérez Gómez (Coord.) Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente, 24, 2, (Nº 68). AUFOP.

Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), (pp. 125-136).

Contreras Domingo, J. (2016). (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* Ediciones Octaedro.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La Experiencia y la Investigación Educativa en J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comp.), *Investigar la Experiencia Educativa*, (pp. 21-86). Morata.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Paidos.

Falavigna, C. y Arcaino, Z. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (Irice), (Nº: 22). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Gabbarini, P. (2017). *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona (UB), España]. Repositorio digital TDX.

Gabbarini, P. (18 al 20 de abril del 2018). *El Saber de la experiencia en la formación del profesorado. Crear las condiciones y cultivar las disposiciones a la experiencia* [Discurso principal]. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Facultad

de Cs. de la Educación, Universidad Nacional de Comahue, Argentina.

Gadamer, H. G. (1991-1992). *Verdad y Método* (Vols. I y II.). Sígueme.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Leartes.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Paidós e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad autónoma de Barcelona.

Salit, C. (5 y 6 de octubre del 2017). *Asumir una perspectiva teórica metodológica acerca de la noción de saber: recorridos, pasajes y enfoques* [Discurso principal]. X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.

Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Paidós.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Idea Books.

Vercellino, S. (2014). La relación con el saber. Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, Año XVI (N°11).

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Mondadori.

Zambrano, M. (2004). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Ed.

Saberes de docentes noveles: matriz formativa y formación inicial

Celia Salit

No se trata de un toque de varita mágica,
tampoco se trata de hechizos que se deben deshacer.
La formación es un asunto serio y lo primero para revisar
son sus posibilidades y también sus límites.

(Birgin, 2012)

Soy contradictorio y ¿qué?
Soy inmenso y contengo multitudes…

(Whitman, 1855)

Formación docente inicial y matriz formativa[1]

La categoría matriz formativa es un hallazgo investigativo fértil para nuestro estudio. Presentarla demanda analizar cada uno de los dos términos que la componen, sus vínculos con otros conceptos, el alcance y los límites de su potencialidad explicativa.

Una primera aproximación remite a la relación entre matriz y origen. Aludir a "matriz" refiere a germen, a fuente, a carácter fundante de un proceso.

En un avance conceptual, vinculamos la categoría matriz formativa con los constructos foucaultianos de: "régimen de luz" y "clima epocal", términos todos que aluden a las condiciones de posibilidad de una época. Como sostiene Deleuze (2013), gran parte de la obra del propio Foucault es un análisis de ciertas formaciones históricas.

1 Una versión preliminar de parte este capítulo se presentó en: IV Jornadas de Enseñanza Educación Superior -diálogo entre didáctica general y específicas. Facultad de Humanidades y Ciencias Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina. Salit, C., Gabbarini, P. y Santamarina, D. (5, 6 y 7 Agosto 2020) Ponencia: Tres nociones entramadas. Aportes para estudiar saberes de la iniciación a la docencia.

Estas se definen, por sus discursividades: enunciados y visibilidades que otorgan coherencia a la época al combinarse de un modo particular. En consecuencia, cuando varía un determinado régimen de enunciados y un campo definido de visibilidades, se produce el ingreso a otra formación histórica.

A su vez, la categoría "matriz formativa" se vincula con una de las dos nociones de nuestro estudio: "el saber". Al respecto, ya en la "Arqueología del saber", Foucault (1996) entiende por tal, a un conjunto de elementos discursivos que permiten al sujeto tomar posición frente a los objetos; que incluyen tanto a los conocimientos científicos como a los que no lo son.

Al analizar la naturaleza entre ver y decir, Foucault aclara que: no hay isomorfismo entre ambos, de allí que "lo que se ve no reside en lo que se dice; lo que se dice no hace ver"; ambos se presuponen; hay un primado del enunciado sobre lo visible, hay captura mutua: las visibilidades se apropian de enunciados, los enunciados se apropian de visibilidades.

En este marco de ideas, no sería posible separar una experiencia de su captación por un saber ni el saber de las relaciones de poder. "La experiencia está siempre condicionada y cuadriculada por relaciones de poder", insistirá Deleuze (2013), leyendo a Foucault. Entonces, en vínculo tanto con formación histórica, como con el modo en que Foucault entiende el saber, es que sostenemos la categoría "matriz formativa".

En línea con lo desarrollado, el interés investigativo radica en identificar saberes pedagógico-didácticos y filosóficos en procesos de formación de otrxs. Consideramos el trayecto de formación inicial de nuestrxs egresadxs como aquello del orden de lo común que configura una matriz formativa. Esto invita también a atender a articulaciones entre los saberes de la formación inicial y aquellos que se van incorporando durante la práctica profesional docente. Articulaciones que exigen el reconocimiento de condicionantes sociopolíticos y culturales que atraviesan la formación docente inicial. Ello en una doble dimensión: por una parte, en tanto tales condicionantes inciden en la construcción de saberes y en la configuración de subjetividades; por la otra, desde el interés por indagar, al decir de Hillert (2014), "horizontes culturales". Es decir, sentidos sobre el

conocimiento, el trabajo docente, la transmisión, la enseñanza pero también sobre la construcción de saberes vinculados a la esfera de lo socio-político- cultural, ético y estético.

Más aún, podríamos afirmar que los saberes compartidos por una comunidad determinada -en línea con la categoría de matriz formativa- aportan tradiciones, modelos explicativos, perspectivas y categorías, una visión particular del conocimiento que a la vez implica la existencia de una serie de criterios admitidos socio-culturalmente. Estos juicios permiten la diferenciación entre los saberes categorizados como científicos y los que no lo son; incluyen consideraciones sobre el estatus crítico y las relaciones con la "naturaleza de la realidad y de la verdad", como así también acerca del papel que juega en ello el lenguaje y su poder de referenciación" (Gorodkin, 2006).

En ese sentido, como lo plantea Hargreaves (1992) a través de los modelos culturales se reproducen o redefinen los contenidos escolares; de modo que las normas, los valores, las creencias y las prácticas de lxs profesores dependen, en gran parte, del tipo de intercambio entre ellxs. Dicho de otro modo, toda práctica individual se inscribe en una práctica social por lo que los conocimientos nunca son de la esfera de la experiencia individual, que se construyen en las prácticas cotidianas, sino producto de complejas redes de relaciones sociales inter e intra subjetivas.

En consonancia con lo dicho, consideramos pertinente relacionar la categoría matriz formativa con otras dos: código curricular y experiencia formativa.

Referimos a "código", para aludir a la particular configuración que adopta un texto curricular a partir del entramado de ideales y reglas que se asume en una propuesta formativa determinada. En efecto, todo currículo, en consonancia con Lundgren (1997), incluye un conjunto de principios sobre cómo debe relacionarse, organizarse y transmitir el conocimiento. La matriz formativa -tal como la hemos definido- está conformada por los saberes compartidos en determinados contextos epocales y estos se corresponden con el código curricular dominante.

Del mismo modo relacionamos la categoría en estudio con la de experiencia formativa que propone Marcela Sosa (2018) En su tesis

doctoral, la autora sostiene que reúne una multiplicidad de cuestiones que caracteriza como complejas, algunas de ellas coincidentes con nuestra propia definición de matriz formativa. Entre ellas recuperamos las siguientes: trayectorias educativas, sociales y culturales; prácticas de estudio; formas de responder a los requerimientos institucionales y de sociabilidad; planes de estudio y experiencias que estos habilitan; relación con el saber y el conocimiento; anticipaciones que se perfilan del mundo profesional; continuidades y rupturas en los hábitats y condiciones de existencia; así como las disponibilidades materiales y organizacionales en las que se enmarca. Así definida la categoría experiencia formativa es más amplia y abarcativa y comprende en su interior a la de matriz formativa.

Como derivación de lo expuesto desde una matriz formativa se configuran durante el proceso de formación inicial, modos particulares de relación con el saber; vinculaciones entre los saberes de la formación y los desarrollos teórico-epistemológicos al interior de los campos disciplinares, en nuestro caso el pedagógico y el filosófico, más específicamente la Didáctica General y las didácticas específicas; que se conforma además de categorías de otras disciplinas del campo de lo social y de las humanidades. Asimismo, entendemos que no es posible obviar el análisis del estado del arte particularmente del campo pedagógico-didáctico y el de la formación específica al momento de la formación inicial de la población objeto de estudio.

En clave con lo mencionado, planteamos que es posible reconocer ciertos saberes comunes entre nuestrxs egresadxs a lo cual llamamos matriz formativa. Se trata de reconocer los saberes que lxs docentes noveles recuperan de su trayecto de formación inicial, particularmente los incorporados durante el período de práctica y residencia, así como los que ponen en juego cuando enseñan (disciplinares, curriculares, pedagógico-didácticos y de la experiencia). Caracterizar así la matriz compartida se torna en un desafío para la investigación puesto que no todos los saberes son inmediatamente legibles y enunciables por lxs actorxs.

Referencias bibliográficas

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal. https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/08/castro-prc3a1ctica.pdf

Charlot, B. (2006). *La Relación con el Saber. Elementos para una teoría.* Libros del Zorzal.

Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo I. Cactus.

Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Educar, sentidos acerca de lo común*. El Estanque.

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. Teachers College Press.

Gervais, C. y Correa Molina, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. Íkala, *revista de lenguaje y cultura*, 9(15), 141-167. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255025901006

Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf

Hillert, F. (2003). Lo público, democrático y popular en M. Feldfeber (2003), *Los sentidos de lo público desde el campo educativo.* Novedades Educ.

Lundgren, U.P. (1997). Teoría del currículum y escolarización. Morata.

Martinez Boom, A. (2008). La escuela: un lugar para el común en G. Frigerio y G. Diker (2008), *Educar, sentidos acerca de lo común*. El Estanque.

Sosa, M. (2018). *Estilos académicos y experiencia formativa en la universidad: la formación de físicos* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio digital Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

Te declaro profesorx. Subjetivación y performatividad

Dolores Santamarina,
Verónica Lerda y Moira Rivulgo

Hay palabras que no decimos
y que ponemos sin decirlas en las cosas.
Y las cosas las guardan,
y un día nos contestan con ellas
y nos salvan el mundo,
como un amor secreto
en cuyos dos extremos
hay una sola entrada.
¿No habrá alguna palabra
de esas que no decimos
que hayamos colocado
sin querer en la nada?

(Juarroz, R., 2012)

Cuando se habla de performatividad
es para aludir a unos enunciados lingüísticos que,
en el momento en que son pronunciados crean
una realidad o hacen que exista algo por
el simple hecho de haberlo expresado.
Un enunciado crea aquello que expresa
y tiene consecuencias una vez expresado.

(Butler, J., 2017)

Introducción

En este capítulo proponemos una interpretación acerca del modo en que se instituye el sujeto-docente, tomando como referencia algunos escritos de J. Butler (2001, 2009, 2017, 2018). Elegimos esta autora debido a que su aporte filosófico para la comprensión de

los procesos de subjetivación supera las miradas estrictamente socio-psicológicas y habilita una perspectiva de orden político. Pensar con Butler la formación de formadorxs nos permite no sólo reconocer el carácter instituyente de los saberes en la construcción de la subjetividad pedagógica; sino también avizorar los múltiples intersticios por los que la matriz formativa y la docencia pueden transformar, transformarse y ser transformadas.

Hemos elegido el acto de la graduación como metáfora de la producción de docentes, como metonimia de un proceso más amplio e inacabado de subjetivación. Prestamos particular atención a ese acto inaugural sólo para mostrar el paso de la condición de residente a la de novel, el tránsito de ser-en-formación a estar-habilitadx-a-formar; de ser estudiante a ser profesorx tituladx.

A lo largo del escrito, sostenemos que el sujeto-docente es el resultado de la interpelación que la autoridad formadora realiza al estudiantado durante el tiempo de formación. Esta interpelación se materializa en un acto de habla inaugural con fuerza performativa: el acto de ser nombrado "profesorx". La performatividad es esa propiedad del lenguaje responsable de vehiculizar el significado con el que revestimos al mundo para que este pueda realizarse. En otras palabras, el lenguaje tiene la capacidad de performar el objeto en objeto simbólico.

En el pensamiento de J. Butler, subjetivación y performatividad son mecanismos mutuamente imbricados. Los mismos son abordados por la autora, en diversas obras, a partir de una construcción intertextual que incluye a Austin (1962), Althusser (1968), Foucault (1975), Derrida (1989). En este capítulo, mostramos algunos aspectos de su pensamiento que permiten dar alguna respuesta a las preguntas: ¿Cómo la denominación "docente" ordena nuestra experiencia pedagógica?; ¿qué ocurre con nuestra conducta y nuestra identidad cuando ingresamos al universo ordenado por el concepto "docente"?; ¿es el acto performativo que nos instituye como docentes un fatum?; ¿existen posibilidades de acciones críticas y transformativas por aquellxs per-formadxs docentes por/en una institución de nivel superior?

Graduación y performatividad

Butler retoma el concepto de performatividad de la Teoría de los Actos de habla de Austin (1962), quien fue uno de los pensadores que más aportes realizó a la pragmática del lenguaje y exhibió el "cómo" de la vertiente. Para Austin, el lenguaje es ese sistema abstracto que hemos construido para comunicarnos y sobrevivir en las adversidades del mundo que terminó siendo la herramienta que mejor ha permitido operar en esferas humanas sumamente complejas (Harari, Y. 2015).

Austin, en su libro *Cómo hacer cosas con palabras* (1962), realiza un análisis sofisticado sobre los actos comunicativos. El autor, en su teoría, supera la capacidad descriptiva e informativa del lenguaje y se detiene en la manera en que los seres humanos hacemos uso de él. Encuentra que, del mismo modo que un martillo, es una herramienta que extiende las capacidades de nuestro cuerpo; el lenguaje es un instrumento que amplía las de nuestra razón. Con el lenguaje podemos realizar acciones. Algunos ejemplos de estas son: enjuiciar, acusar, asumir una obligación o un compromiso, ejercer alguna influencia; realizaciones que se vehiculizan con expresiones verbales tales como "te declaro culpable", "lo juro por mi honor", "te compelo", "acepto".

En la teoría de los actos de habla se destaca que las expresiones verbales tienen significado en un contexto ritualizado; es decir, si siguen una serie de condiciones de emisión que determinan si son adecuadas o inadecuadas. Estas condiciones son: la existencia de un procedimiento reglado llevado a cabo por las personas adecuadas y la obligación de no saltar ningún paso para que lxs participantes acompañen la enunciación con la conducta y los sentimientos requeridos. En el marco de estas ideas es posible sostener que decir "Te declaro profesorx", en el contexto de una graduación, es el acto de habla por el cual lxs estudiantes se convierten en docentes. Es una enunciación normada llevada a cabo por personas adecuadas, acompañada de ciertos rituales y con cierta disposición emocional; un enunciado realizativo que cambia el orden del mundo.

Butler polemiza con Austin al considerar que las enunciaciones performativas, lejos de darse en contextos reglados y estables, tie-

nen lugar en entornos nunca del todo definidos y que más que una reproducción de acciones ya realizadas es un gesto lingüístico que puede romper las reglas de la enunciación. Agrega -junto a Derrida- que esa enunciación performativa opera como cita (Derrida, 1989). En efecto, lo que se dice es siempre la repetición o iteración de lo ya dicho pero nunca es copia fiel de lo enunciado. Toda citación conlleva siempre en sí una diferencia:

> Lo que Austin excluye como anomalía, excepción, no-serio, la cita (en la escena, en un poema, en un soliloquio) ¿No es el resultado de una citacionalidad general –de una iterabilidad general, más bien- sin la cual no habría siquiera un performativo exitoso? (Derrida, J. ,1989, p. 367)

Lo discursivo reiterado, produce un efecto "naturalizador" pero al mismo tiempo, en cuanto traslación, permite la inestabilidad y la fisura. En este sentido, la declaratoria, la titulación o la apelación como enunciación performativa, es la repetición de una expresión y de un ritual ya realizado; pero es, al mismo tiempo por el carácter iterativo de lo discursivo, una repetición que abre una oportunidad de discontinuidad, de disrupción y diferencia.

Performatividad e interpelación

Butler (2001, 2009) sugiere que el acto enunciativo performativo produce sujetos. Esto sucede por la concurrencia de la interpelación del Otro y el movimiento del deseo. Para explicarlo, recurre a la teoría de Althusser que, según sostiene, sigue estructurando los debates contemporáneos. Recordamos la escena de la interpelación mencionada por el autor en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (Althusser, 1968): Un policía llama con voz autoritaria a un transeúnte que se da vuelta, aceptando la subordinación y la normalización que impone. Esta situación muestra que: "El sometimiento consiste en esta dependencia fundamental ante un discurso que no hemos elegido pero que paradójicamente inicia y sustenta nuestra potencia" (Butler, J., 2001, p.12).

De la escena se puede decir, en primer lugar, que no es un acontecimiento sino cierto modo de escenificar la apelación, la llamada;

es una escena alegórica. En segundo lugar, esa llamada suele llegar de modos diversos, a veces implícitos y no siempre de manera punitiva. Pese a estas aclaraciones, lo que la escena althusseriana muestra, según Butler, es que el sujeto se constituye por la apelación de Otro que representa la Ley. La llamada muestra la exigencia de colocarse de su lado; ningún individuo deviene sujeto sin antes padecer esta sujeción. Si bien en algún momento se produce una inversión y una ocultación y el poder emerge como algo que le pertenece, todo aquello que el sujeto pone en práctica es habilitado por el funcionamiento de un poder que es anterior a él. Antes que exista una comprensión crítica de la Ley existe la vulnerabilidad y la receptividad de esta.

Por la interpelación, el Otro interviene en el deseo. Por deseo se entiende lo que la filosofía ha referido desde Platón: esa pulsión, ese arbitrario animal, el apetito. Para Butler, en los procesos de subjetivación -que son de regulación social- nunca se renuncia al deseo sino que este es preservado y explotado. El deseo busca persistir y, por eso, queda entregado a las condiciones sociales impuestas por la Ley:

> Deseo...es deseo de persistir en el propio ser...Esto se negocia en condiciones sociales ...El deseo de persistir es someterse a un mundo de otros. El deseo tiene como finalidad la continuidad de sí mismo... tiene la capacidad de ser retirado y de re-vincularse. (Butler, J., 2001, p.39)

La regulación social del sujeto impone una vinculación apasionada a la regla y al sometimiento. Ningún sujeto emerge sin un vínculo afectivo con aquellxs de quienes depende; por eso, hay inicialmente una sumisión obligatoria. La subordinación le proporciona la condición de posibilidad.

Butler (2001) advierte, sin embargo, que el poder no produce unilateralmente los sujetos. El acto de nombrar no puede realizarse sin el deseo del interpeladx. En este sentido, la autora reinterpreta la escena althusseriana: el individuo vuelve con la esperanza de recibir una identidad. El acto de darse vuelta está tan condicionado por la voz de la Ley como por la receptividad de quien ha sido llamadx.

Como en la metáfora althusseriana, y en función de aquello que interrogamos en estas páginas, se puede considerar que por la enunciación performativa de la titulación se conforma el sujeto-docente. Se trata de una llamada que realiza la institución formadora. En este sentido "te declaro profesorx" se enuncia en un contexto ritualizado - acto de colación- que cumple la misma función interpelativa que la llamada del policía. Nótese que existen algunos elementos que comparten ambas escenas: es una autoridad la que llama y la que nombra, un individuo responde a ese llamado, existe una subordinación del que es llamadx a quien llama y, luego de esa llamada, la subjetividad no puede volver al estado previo al llamado. "Te declaro profesorx" implica un cambio en el modo de ser nombrado en el presente y en el futuro.

De esta manera, hay un acto de subjetivación de una institución que le nomina -que probablemente nunca es una- y que al hacerlo obliga a lxs individuos a aceptar sus saberes y sus normas de funcionamiento. Este sometimiento da identidad a lx egresadx impulsado por una adhesión afectiva ligada al deseo de persistir y de adquirir existencia social. La persistencia en el caso de lxs recientes profesorxs depende de su incorporación al mundo del trabajo bajo un rol social que lxs asigna esta nominación, que pueden aceptar o no y que puede operar de manera coercitiva o no.

Performatividad, normatividad, disciplina

La primera inscripción verbal que "nombra" viene acompañada de una matriz discursiva de saberes y normas que se imponen, que se corporizan en lx docente. El yo emerge en cuanto se vuelve inteligible por las formaciones discursivas que lo representan. La matriz de saberes forma a los sujetos y los vuelve reconocibles.

Ahora bien, no sólo la expresión lingüística con fuerza performativa emanada de una autoridad soberana constituye a lx docente, sino un complejo entramado de poderes que atañen tanto a los discursos como a las instituciones. Para Butler (1996, 1990) el proceso de subjetivación se realiza a través del cuerpo enmarcado en rituales de normalización. Los cuerpos docentes son el efecto de una dinámica de poder y de prácticas que, reiteradas, producen los efectos

que regulan. Cuando decimos que la docencia es performativa estamos diciendo que es una puesta en acto, una determinada práctica, una actuación que reproduce la normatividad que le da entidad; pero no es un acto único, es una serie de actos que se encadenan unos con otros, se ritualizan y se amarran en nuestros cuerpos.

Visto así, lx docente es el resultado de un conjunto de actos reiterados -performances- previos a su llegada a las aulas. Cuando se incorpora al escenario escolar porta un libreto previamente guionado y revalida ese primer acto original de ser nombrado profesor al ponerlo en escena.

La performatividad imprime un aprendizaje corporal de cómo debe actuarse en cada situación dentro de la institución educativa. conforme a la disposición de tiempos y espacios. Existen reglas que hacen de los cuerpos un resultado, un determinado "modo de ser estudiante y docente". En este punto, Butler se inscribe dentro de la herencia foucaultiana (Giuliano, 2017) ya que entiende que la escuela responde a una estructura panóptica de disciplinamiento de los cuerpos. Lxs profesorxs, asume Butler, se inscriben en esas lógicas de crueldad (Giuliano, 2017) donde asumen instancias de control (como los exámenes) para acceder a ciertas reglas burocráticas y "de oficio" del Sistema Educativo. En este escenario, también performatizan a lxs estudiantes; construyen dispositivos para alcanzar aquello que se espera de ellxs, les indican cómo actuar o qué actitudes no son deseadas en un aula. En cada uno de estos actos, el docente se inscribe en el rol que la sociedad espera que tenga desde el momento que es nombrado para tal fin. Aquí, se puede observar cómo un acto institucional - ser nombradxs profesorxs- se revalida diariamente a través de ciertas conductas, palabras, acciones y saberes que son esperables de ellxs. Esta validación permite que el primer acto de ser nombrado perdure en el tiempo.

Crítica

Luego de estos recorridos teóricos, nos preguntamos: ¿Qué posibilidades tiene el sujeto -en nuestro caso, el docente novel- de ir en contra de los mismos saberes y normas que le constituyen? Butler lo advierte:

> la noción de sujeto que me ocupa refleja un dilema más amplio: cómo adoptar una actitud de oposición al poder aun reconociendo que toda oposición está comprometida con el mismo poder al que se opone. (Butler, J., 2001, p. 27)

Contra todo determinismo que indique un ejercicio unilateral del poder sobre el individuo, Butler sostiene que siempre existe el riesgo del desconocimiento: el acto de "darse vuelta" althusseriano está tan condicionado por la voz de la Ley como por la receptividad de la persona interpelada -por ninguno de los dos de manera unilateral-:

> La persona a la que se interpela puede no oír la llamada, puede malinterpretar, volverse hacia otro lado, responder a otro nombre, insistir que no se la llame de ese modo,...si el intento de producir al sujeto no es reconocido. (Butler, J., 2001, p.108)

También advierte que la condición de iterabilidad de lo discursivo bien puede oponerse a las condiciones sociales que lo engendran: "Está en la posibilidad de la repetición que repita en contra de su origen en donde el sometimiento puede adquirir un involuntario poder habilitador" (Butler, J., 2001, p.107).

Además, admite que hay un residuo, "el residuo de la subjetivación" que ningún mecanismo de poder agota y que es potencialmente crítico:

> El ser es la potencialidad que cualquier interpelación deja sin agotar: Es muy posible que este fracaso a la interpelación socave la capacidad del sujeto para ser idéntico a sí mismo, pero también puede mostrar el camino hacia una forma de ser más abierta, e incluso más ética en el futuro y para el futuro. (Butler, J., 2001, p. 145)

La autora encuentra como posibilidad crítica describir los mecanismos de poder, rastrear las condiciones de formación y emergencia del sujeto y el volverse contra ellas aun a riesgo de arremeter contra sí mismx: La vuelta exige una disposición a no-ser -una desubjetivación crítica- con el fin de desenmascarar la ley y mostrar que es menos poderosa de lo que parece (Butler, 2009).

Aportes para pensar la formación docente

En este capítulo, hemos utilizado algunas conceptualizaciones de J. Bulter para vincular *saberes* y *noveles* en los procesos de subjetivación docente. Desde esta perspectiva, hemos definido la instancia subjetivante como performatividad.

La postura teórica abordada nos permitió, en primer lugar, interpretar la titulación docente como una inscripción lingüística que crea profesorxs y regula la práctica educativa. La fuerza performativa del lenguaje no sólo ordena el mundo sino también delimita nuestra subjetividad. (Como dice Juarroz "hay palabras que ponemos sin decirlas en las cosas y las cosas un día nos contestan con ellas"). Esto indica que la expresión verbal "te declaro profesxr" tiene un efecto alquímico y el contenido del juramento que hace posible la condecoración como profesores prescribe ciertas acciones que -por estar dirigidas a nuestra conducta- también impactan en la concepción de nosotrxs mismxs[1].

En segundo lugar, la radicalidad del pensamiento de Butler nos condujo a considerar la graduación como una metáfora de una interpelación fundante y el egreso como sumisión inevitable a partir del poder instituyente de las instituciones formadoras. La asunción de la normatividad impuesta por estas a lxs egresadxs y la apropiación de los conocimientos que les ofrecen -saberes que preceden a lxs estudiantes y que estxs pocas veces eligen- es la única posibilidad de alcanzar la entidad docente.

En tercer lugar, las lecturas realizadas habilitan a presentar la titulación como un gesto vinculante. La graduación es un ritual de importancia tanto para quien se titula como para su entorno. Es una instancia de reconocimiento y también el inicio de un recorrido donde lxs docentes tienen que actuar conforme a ciertas reglas -muchas de ellas "de oficio"- para acreditar delante de sus estudian-

1 A modo de ejemplo tomemos el juramento que hacen lxs egresadxs: "¿Juran o se comprometen a trabajar para que el conocimiento en forma socialmente responsable y no usar la educación para ningún fin encaminado a dañar seres humanos o al entorno considerando, antes de actuar, las implicancias éticas de su trabajo?" (Fórmula de Juramento, UNC).

tes y de sus colegas que sus acciones responden al rol socialmente asignado bajo esa denominación. A partir de ese momento, lxs egresadxs realizan una serie de actos que revalorizan constantemente esa identificación, llevan adelante un conjunto de actuaciones -performances- inscriptas en la semántica de "ser docente".

Por último, la sensibilidad de la autora elegida nos deja una esperanza de crítica y de imaginación hacia otros modos posibles de ser educadores -menos ajustados a la Ley, más éticos en términos de Butler-. Es que ser declaradx profesorx no transforma a los egresadxs en obsecuentes del mandato magisterial. Esta imposición puede ser resistida y malinterpretada por ellxs porque siempre sobrevive el deseo "de lo que no es" en "lo que es ser docente", porque son permanentemente interpeladxs por otrxs y porque después del egreso se lxs vuelve a llamar innumerables veces profesorx en otro tiempo y por donde van. Quizás, por estas razones, también pueden volver a ser noveles.

Referencias bibliográficas

Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras.* Paidós.

Althusser, L. (2008). Ideología y aparatos ideológicos del estado en Zizek, S. *Ideología, un mapa de la cuestión*. Fce.

Butler, J. (2001). *Los mecanismos psíquicos del poder.* Ediciones Cátedra.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo.* Amorrortu.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política.* Paidós.

Butler, J. (2018). *El género en disputa.* Paidós.

Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía.* Cátedra.

Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Miño Y Avila.

Harari, Y. (2015). *Homo Deus*. Debate.

Martinez Prado, N. (2015). Sujeto y performatividad en *Sujeto, una categoría en disputa*. Adrogué.

La enseñanza como performance. Un gesto metodológico para leer las prácticas de docentes noveles

Sergio Andrade y Gabriela Domjan

Introducción

Son muchas las cosas que no quiero saber.
La sabiduría fija límites también al conocimiento.

(Nietzsche, F., 1986)

...lo que quiero enseñar es a aprender a pasar
desde un absurdo todavía implícito a uno manifiesto.

(Wittgenstein, L., 2017)

En este capítulo recuperamos experiencias y reflexiones realizadas en el marco de nuestras investigaciones que tematizan la enseñanza[1] y se configuran en material de análisis para la investigación en curso. Reflexiones que rondan preocupaciones específicas del enseñar filosofía, a partir de afirmaciones e interrogantes que procuran esclarecer cuestiones comunes a la enseñanza en general.

Desde una investigación que indaga en las prácticas de enseñanza de docentes noveles, registramos un gesto metodológico que inscribimos en los Estudios de la Performance. Sostenemos que performance y performatividad están presentes en distintas escalas y dimensiones vinculadas a la enseñanza entre ellas en prescripciones

1 Nos referimos a indagaciones realizadas desde el área específica de Filosofía (entre 2014 y 2019) que atendieron a *prescripciones curriculares* y *procesos de subjetivación*, así como el desarrollo de propuestas de extensión en modalidad de Ateneos.

curriculares, estimaciones de rendimiento de las acciones de docentes y estudiantes, en evaluaciones estandarizadas; en la misma gestión del aula, tanto en el hacer desde el cual lxs docentes diseñan su enseñanza, como su realización y puesta en acción con otrxs. Gesto metodológico que, en nuestro caso, también se expresa en la experiencia de los Ateneos[2].

Partimos de poner el foco de indagación en la *enseñanza* y considerarla como acción, como un sustantivo que se verbaliza. Nos proponemos problematizar el *enseñar*, evitar su sustancialización y reconocerlo como objeto de análisis de diversas disciplinas del campo de las humanidades.

El enseñar es una acción que pone en juego determinadas definiciones teóricas, éticas, estéticas, epistemológicas, junto a afecciones, pasiones, deseos. Entonces, el enseñar es una práctica intencional -podría argüirse que toda práctica tiene una intencionalidad, sin embargo es una práctica que se sustenta en el acto de influir, de transformar, de intervenir en lxs otrxs-, una práctica intencional que, por lo menos en el caso de la filosofía, procura "alterar críticamente lo aprendido":

> filosofar es "abrir" lo transmitido en la enseñanza, en una acción que despetrifica y dota a una tradición de renovada elocuencia. Entonces, si el énfasis de la filosofía está puesto en el trabajoso -y por lo general solitario- rumbo de alterar críticamente lo aprendido, la educación transita las huellas de un esforzado y generoso "dar a alter". (Berisso, D., 2015, p.10)

Pensar con otrxs, eso es *filosofar* -otro verbo que se sustancializa desde ciertas propuestas académicas- un hacer que no debería soslayar que se trata de una práctica que se realiza con otrxs-, e implica no olvidar su originario significado compartido.

Desde estos sentidos[3] proponemos un recorrido que recupera nuestros desarrollos investigativos previos -que involucran los Ate-

2 Hay un mismo origen etimológico en gesto, gesta, gestión, que refiere al hacer con el cuerpo, llevar adelante las cosas, que reúne a estos términos.

3 Si bien se focaliza en filosofía y su enseñanza, las diversas referencias que se comparten poseen resonancias en la investigación que reúne dos campos formativos (Filosofía y Ciencias de la Educación) de nuestra cátedra interdis-

neos como propuesta teórica y metodológica-, que entraman los avances actuales en vínculo con reflexiones que derivan del campo de las humanidades -como la actividad teatral y los Estudios de Performance-. Habilitar así nuevos sentidos que permitan desarmar lecturas instrumentales y la sustancialización de acciones sobre los cuerpos, implicados en los procesos del enseñar, del filosofar y los saberes que se ponen en circulación.

Hacia la acción del enseñar, entre performatividad y performance

Los Estudios de Performance ofrecen la posibilidad de poner en juego perspectivas, abrir sentidos acerca de decisiones vinculadas a líneas de indagación que abordamos. De una concepción de performance como medida de productividad y desempeño, performatividad como tecnología y modo de regulación, hacia su consideración desde los estudios de género, las artes, estética y política; al retomar ideas de Diana Taylor (2014), *performance* es un concepto que incluye tanto protocolos normativos como actos de rebeldía, siendo que, diferentes concepciones de performance pueden estar presentes en el mismo acontecimiento. En nuestras indagaciones y en la búsqueda de problematizaciones teórico-metodológicas que superen una lectura instrumental de la enseñanza, la noción de *performance* se presenta como fértil para comprender estas prácticas, o el enseñar como práctica.

Es posible identificar tensiones, sentidos y significaciones que cruzan entre "performatividad" y "performance" y que, teniendo un mismo origen filológico, impactan sobre la subjetividad en forma paradojal. Stephen Ball (2007) por ejemplo, estudia procesos de reforma curricular y toma la noción de performatividad para examinar regulaciones curriculares y atender a las subjetividades que se involucran en "sistemas de monitorización" y "producción de información", cuyos elementos clave (del "paquete" de la reforma) son el mercado, la capacidad de gestión y la performatividad.

---

ciplinaria, y cuya preocupación por una formación crítica, es intencionalidad y presupuesto común.

Hablar de *performance* para referirse al accionar docente puede ser de interés cuando se quiere comprender la especificidad de su trabajo, como sostiene Tenti Fanfani (2010), "el maestro hace un trabajo donde el producto es inseparable del acto de producir. Es una actividad que se cumple en sí misma, sin objetivarse en un resultado inmediato y evaluable" (p.68). Esta línea de interpretación distingue el accionar del docente de una práctica materializada en un producto terminado y separado del trabajo; por el contrario, es posible ubicar la enseñanza como una *praxis* es decir, "una acción que tiene su fin en sí misma, que se manifiesta en su desarrollo" (p.68).

Así también, Kozak (2015) recupera diferentes perspectivas respecto del concepto de performance; el campo de la *performance cultural*, que estudia las prácticas culturales -entre ellas el juego, los rituales, los deportes, las actividades de la vida cotidiana, las prácticas jurídicas, médicas y políticas, los entretenimientos populares, los medios de comunicación y el arte-. Otra perspectiva se centra en *el arte de la performance*, que surge en los años sesenta del cruce entre las artes visuales, la música, la danza, el teatro, la poesía, el cine experimental, el videoarte y se definen como eventos o acciones, a partir de encuentros o experiencias singulares. Eventos que tienen lugar en museos, salas de exposiciones y otros no convencionales, como el espacio público. La acción puesta en juego busca desarticular lo cotidiano, exponer lo prohibido y/o lo banal, provocar la repulsión y la atracción de zonas no visibles en las prácticas y los discursos sociales. El artista es un performer que pone en juego su presencia física, su experiencia biográfica que interpela de forma directa a lxs espectadorxs y su propia experiencia de vida.

La performatividad puede definirse por aquello que está establecido -saberes legitimados en un campo de conocimientos, definiciones curriculares, sistemas de creencias-. En el campo filosófico como en cualquier campo académico hay un *canon* establecido -la performatividad- que continuamente se intenta tensionar a través de la performance, desde nuevos y viejos interrogantes, desde la discusión de unxs con otrxs, o *el filosofar a martillazos* a través de distintas performances[4].

4 Para ampliar sobre la conformación, sostenimiento y lucha en los campos académicos, ver Goodson I. (1995).

Ahora bien, la performance no es simplemente una actuación. Dicho término permite incluir en el análisis no sólo al performer -lx docente, quien propone la actividad- sino a todxs los sujetos involucrados en la acción de performance. La performance se completa y se realiza en cada instancia de encuentro, de puesta en acción, entre los sujetos actuantes[5].

Entonces, ¿no es la enseñanza, la puesta en acción con otrxs de un campo disciplinar para su conocimiento e intercambio, una continua performance -una enunciación, plena de razones, pero también de voluntades, de pasión, de corporeidad, emoción -que busca influir en un otrx-? ¿No es un continuo derrotero por sus intentos de alcanzar la verdad, el saber, destronado por otros nuevos intentos? Estas acciones asumen particularidades en cada campo de enseñanza y de acuerdo a sus preocupaciones disciplinares[6].

Relaciones entre teatro, filosofía y performance

En nuestros procesos de investigación propusimos y llevamos a cabo Ateneos como un modo de indagación colectivo acerca de las formas de resolución del enseñar. En el análisis surgió el teatro -al recuperar la experiencia de un docente filósofo y dramaturgo[7]- y luego la

---

5 También hay gestos performativos que se reparten en la historia de la filosofía, como aquellos por los cuales es acusado y condenado Sócrates. Las enseñanzas peripatéticas de Aristóteles, el vínculo que uno y otro establecen entre la palabra viva que se intercambia en la asamblea o en las escuelas que se esparcen en la antigua Grecia, y aquellas otras palabras que yacen en un texto escrito. Así, en el caso de Aristóteles, hay una voracidad de conocimientos y de clasificación de los mismos en sus obras -esotéricas y exotéricas-, también en su enseñar a partir de un recorrido, en su pensar con otrxs y andante.

6Así, la enseñanza de la filosofía es la enseñanza de un anhelo, de una pretensión de saber que se anticipa o se sabe infructuosa, que se reconoce inalcanzable e inacabable. Es el reconocimiento que nomina la distancia entre *sophia* y *philosophia*.

7 Sergio Ossés, profesor de filosofía, director de teatro y dramaturgo de Córdoba. Comparte reflexiones desde dos instancias de prácticas de enseñanza diferentes: su trayecto en sus prácticas de residencia del profesorado en filosofía y su actividad como invitado en el Ateneo de la propuesta del grupo de investigación.

performance que, como prácticas y campo de discusión, nos permiten avanzar en la comprensión de algunos de los sentidos emergentes desde las reflexiones y en los cuerpos, en el desarrollo de los ateneos.

Nuestro invitado a un encuentro de ateneo refiere a su experiencia de residencia (prácticas de enseñanza) en filosofía, recuperando su situación de *novel*. En ese campo de acciones didácticas decidió referir a la planificación como la "construcción de un guión de dramaturgia" o, en sus palabras en "la construcción de una dramaturgia". Desde esa referencia propuso también el encuentro del ateneo como un guión con diversas "entradas posibles". También advierte, desde Badiou (2005), que definir qué es teatro es todo un problema; más aún sus vínculos con la filosofía.

Badiou (2005) revisa una relación de tensiones y negación de la filosofía respecto al teatro. Así, advierte la valoración negativa que Platón adjudicaba a la acción teatral, por su carácter imitativo -mimético-, falsificador de la realidad. También se refiere a Rousseau, para quien el teatro era mera representación frente al acto cívico al cual consideraba *presentación*. Aún Nietzsche (1980), a pesar del *Origen de la Tragedia*, considera que lo dionisíaco del arte se encuentra en la danza, que es traicionada por el teatro; y aunque reivindica la música de Wagner, sostiene que a su vez, traiciona su sentido, por transmitirla a través de la ópera.

Frente a esta lectura, Ossés plantea la presencia de situaciones paradójicas en las relaciones entre el teatro y la filosofía. Por una parte, Platón escribía sus textos en forma de diálogo, un formato comunicacional que tiene la estructura del intercambio teatral. Por otra parte, en la filosofía se observa un rechazo del teatro como disciplina artística, aunque se haya tomado y se sigue tomando muchísimo de ella, como estrategia y puesta en escena.

Ossés recupera el significado de la palabra teatro -del griego *theatron*, lugar para mirar, lugar de contemplación-; desde su origen se establece una relación con la mirada. El teatro es como un lugar para una especie de *voyeur* respecto de lo que hacen otros. Hoy la estrategia de la mirada se ha llevado a muchos otros campos sociales: la puesta en escena, el discurso político o como estrategia de marketing. Entonces la mirada sería como un complemento que han

tomado los otros campos para utilizarlo, y como director de teatro -afirma- lo que tiene que establecer en su puesta en escena, es tratar de trabajar la mirada de lxs otrxs, lxs espectadorxs, como elemento principal. También, puede reconocerse una *literatura* teatral, pero que no es teatro; sin embargo tiene la posibilidad o la potencia de ser representado. En tanto el Teatro -advierte- requiere de la *experiencia corpórea* de lxs actorxs, que encarne ese texto que diga: -*Yo soy Hamlet*, en ese momento se materializa el texto. Diferencia que -subraya- recién ahora se empezó a entender. Separar la dramaturgia del texto dramático, del texto escénico, la escritura que hace un director cuando toma un texto para una situación tridimensional, es decir, un espacio físico. Entonces, aquí surge la necesidad de pensar *cómo se materializa.*

Luego de estas "entradas" Ossés plantea su perspectiva respecto al teatro y la teatralidad, donde la filosofía podría ser uno de sus modos de manifestación, al tiempo de permitir pensar otros vínculos con la enseñanza.

Así, en el Ateneo se produjeron diversos intercambios que pusieron en tensión las posibilidades de la enseñanza; las relaciones de semejanza y diferencia entre filosofía y teatro. Entre las definiciones más relevantes en torno a la propuesta teatral, en palabras de nuestro invitado, el objetivo principal es: "que a partir de asistir allí, uno salga perturbado". Podríamos insinuar: "Inquietar," ese es uno de los sentidos de la acción de filosofar, que nos acerca, en los objetivos, junto a un otrx[8].

Ahora bien, podríamos sostener que esa necesidad de experiencia corpórea de lxs actorxs y de todos los que participan de la experiencia, nos acercan a la *performance*. Así también, para estudiar las experiencias que en las aulas se suceden, no sólo se repiten las definiciones del currículo, se encuentran también aquellas que intentan superar formas de enseñanza canónicas, al tiempo que proporcionan elementos de análisis más ricos para reflexionar sobre el enseñar en general y la enseñanza de la filosofía en particular.

---

8 Insistimos en afirmar que el interés en inquietar saberes y representaciones es una característica que la enseñanza de la filosofía comparte con el enseñar en un sentido más general, desde un posicionamiento político crítico de tal práctica.

¿No es la práctica de hacer filosofía, de filosofar, una *práctica performativa* desde siempre? No es acaso, una de sus características el definirse por una acción requerida o pretendida y al mismo tiempo inalcanzable, la *sophía*, el amar a la sabiduría inaprehensible, inaccesible: ¿Podríamos reconocerla, pues, como una acción performativa, que intenta no sólo alcanzar nuevos conocimientos sino, y al mismo tiempo, denunciar la carencia de fundamentos de aquellos saberes que sostenemos cotidiana y continuamente?; ¿no es esa la acción reprobatoria que inaugura Sócrates -al no respetar a los dioses y la corrupción de menores-, en el intento de hacer parir ideas, de conmover, de influir en las ideas de lxs otrxs, lo propiamente filosófico?

La enseñanza y la práctica filosófica en tensión. El enseñar como performance

Poder y saber se articulan por cierto en el discurso.
Y por esa misma razón, es preciso concebir el discurso
como una serie de fragmentos discontinuos
cuya función táctica no es uniforme ni estable.
Más precisamente, no hay que imaginar un universo del discurso
dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido
o entre el discurso dominante y el discurso dominado,
sino como una multiplicidad de elementos discursivos
que pueden actuar en estrategias diferentes.

(Foucault, M., 1978)

En nuestras indagaciones, y en la búsqueda de problematizaciones teórico-metodológicas que permitan superar una lectura instrumental de la enseñanza, *performance* fue surgiendo como un concepto fértil para comprender estas prácticas, o el enseñar como práctica.

Antes, recuperamos tensiones que se manifiestan entre la enseñanza como: una práctica reglada o una experiencia abierta no regulada. Una práctica que se resuelve intuitivamente o desde la experticia del docente. Una tensión se manifiesta en uno de los ex-

tremos desconociendo las indagaciones realizadas desde el campo de la didáctica -con aportes interdisciplinarios de la sociología, la psicología, la pedagogía, la antropología educacional, incluso de la filosofía-. Desconocimiento traducido en la no relevancia de la enseñanza como problema filosófico.

Ensayos para una Didáctica Filosófica -de Alejandro Cerletti (2020)-, constituye un texto de referencia al recuperar planteos de Badiou respecto de considerar al ejercicio de la filosofía, más específicamente del filosofar, como un gesto disruptivo en relación con el orden de lo dado, en una didáctica aleatoria. Podríamos sostener que se involucra un fuerte prejuicio academicista, manifestado en una lectura apresurada o sesgada, que advertimos tanto en el intercambio con nuestrxs residentes como en referencias recuperadas en el texto mencionado. Es decir, se desconocen dos cuestiones: las relaciones entre docentes y estudiantes no son transparentes y la filosofía no es un simple intercambio entre mentes dispuestas o especiales. Así, en lo relativo a la práctica de enseñar filosofía, y en las propuestas que construyen nuestrxs residentes, se suelen omitir las subjetividades, los dispositivos y las relaciones de poder en juego, las tradiciones delimitantes de discursos, enunciados y modos de enunciación, tal como los describe Foucault en nuestro epígrafe.

Cuando discutimos con este imaginario planteamos el espejismo que algunos pueden suponer involucrados en el *Jazz*, a partir del juego de la improvisación. Una clase puede ser análoga a la ejecución de una música de jazz. En ocasiones, parece que la improvisación es algo sencillo, fácil de resolver. Sin embargo, hace falta conocimiento para improvisar, hace falta una estructura desde la cual situarse, aún para deshacerla, hace falta prestar oídos para que cada instrumento vaya a tiempo, que sus sonidos se conjuguen organizando ritmo, armonía y melodía, entre otras cosas. Aún el *free jazz* tiene sus reglas, aunque parezca un contrasentido. Lo mismo sucede con una clase, con una propuesta de enseñanza y con la acción de enseñar.

De tal modo, y para avanzar en precisiones conceptuales, nuestro proceso investigativo procura abrir a formatos comunicacionales también más acordes con el llamado *giro espacial* (Jameson, F., 2012), que puede ser vinculado a la potencialidad que se le reconoce al *giro performativo.* El pensamiento sobre el espacio da apertura a

una visibilización del *espacio en* los procesos sociales, "... el espacio emerge como un producto social configurado por medio de la yuxtaposición de recorridos, desplazamientos, discursos, prácticas, etc. configurando a la vez dinámicas sociales." (Garzón, M. A., 2008, p. 95).

Como hemos sostenido en investigaciones anteriores, se juega una búsqueda de romper la estructura de lo curricular, de reconocer la relación *forma-contenido*, de salirse del *canon*, de lo que está predeterminado, y encontrar formas alternativas de relacionarse con la filosofía y su enseñar. En tal sentido, recuperamos los desarrollos que realizamos en el marco de las propuestas formativas que llevamos adelante[9]; se enseña -y se aprende- desde la lógica del contenido y la lógica de la forma (Edwards, V., 1997). El contenido no puede considerarse de modo independiente de la forma en la cual es presentado, involucra necesariamente sentidos y significados que complementan el contenido a enseñar, produciéndose una nueva síntesis; entonces la forma *es* contenido; sin embargo, advertimos que es necesario además relevar cómo juegan el espacio y el tiempo en estas configuraciones.

El espacio suele ser naturalizado en la institución escolar. Parece que la problematicidad se encuentra en los sujetos, sus intercambios, las posibilidades de captar la atención de unos en otros, o de proveer de información o formación en un tiempo estipulado. También están las prescripciones curriculares que actúan, como señalamos, con carácter performativo a partir de la demanda del Estado. Desde este o estos imaginarios, la posibilidad de procurar alguna ruptura con este espacio caracterizado por Foucault como vigilancia, implica salirse de él. Salir al pasillo, salir al patio, salir en una visita al museo. Sin embargo, hay una estructura de organización, de modos de relacionarse, que insisten con el formato escolar. Hay una estructura escolar que está incorporada. Y hace que, por ejemplo, lxs niñxs levanten la mano no sólo en la escuela, sino en todos los espacios donde se encuentran con otrxs y tienen intenciones de comunicarse. Desde nuestra perspectiva se piensa una clase distinta, pero no hay una ruptura con el *orden* escolar.

9 Que se traducen en programas de cátedra, en las diferentes investigaciones y en propuestas de Extensión.

Las experiencias de ruptura con el espacio han sido y son aquellas donde se plantea una crítica con respecto a este, una crítica que no tiene que ver sólo con ubicarse de un modo u otro, sino con revisar el lugar de la mirada. Se trata fundamentalmente de una política del espacio -o de un reparto del espacio en términos de Ranciere (2014)-, que permite reubicar a los sujetos en torno al conocimiento y los saberes del cual pueden considerarse portadorxs. Entonces, la horizontalidad en el diálogo es coherente con situarse en espacios que permitan observar y observarse, escucharse y ser escuchado. Tal es el caso de los círculos de cultura que propicia Freire (1983) como práctica de la libertad y, al mismo tiempo, como una forma concreta de una pedagogía crítica, de una práctica de educación popular.

No sólo es un cambio, reiteramos, en la ubicación de lxs participantes, de los intercambios pedagógicos, de los diálogos que se producen. Es una configuración distinta respecto al conocimiento, a su posesión común, a la posibilidad emancipatoria a partir del interés también común de transformación de la realidad social.

En una ampliación respecto a las habituales "clases", los Ateneos y Talleres se presentan como dispositivos que habilitan a nuevos espacios de reflexión. Dispositivos que fueron incorporados a nuestras propuestas extensionistas, y que permiten relacionarnos de una manera diferente con el espacio y el canon. Se producen desplazamientos respecto a los lugares de saber y conocimiento. En tal sentido, es revelador encontrar otros espacios *donde eso suceda*, donde los saberes estén dispersos y presentes en cada unx, por ej. Filosofar con Niñxs. Otros espacios donde se juegan con las asimetrías etarias o disciplinarias, como el espacio de la cárcel, de lxs adultxs mayores, los talleres con adolescentes por fuera de la escuela. La idea de ateneo clínico de enseñanza de la filosofía, recuperada por nosotrxs de la clínica médica y psicológica, ha permitido dar cuerpo a la estrategia colectiva de proponer alternativas de resolución a un problema de enseñanza, proponer otros escenarios, ubicarnos y desplazarnos, a los sujetos, algunos de ellos no invitados, a la mesa de la filosofía canónica.

Reconocemos el carácter disruptivo de los Ateneos respecto al modo en que se suele pensar la enseñanza de la filosofía, por lo

menos en el espacio académico. En este último, hay lugares predeterminados, jerárquicos -simbólica y materialmente-, en torno al conocimiento. En los Ateneos se participa de una experiencia -una performance- que posibilita una resolución colectiva de una problemática. Aquí, -como en una performance- lo que ocurre no depende exclusivamente del *performer*, de quien tiene la intencionalidad de que ocurra algo, de quien plantea de algún modo el problema. Lo que sucede depende de todos los sujetos que participan en la acción *performática*, y que la van definiendo mientras la van realizando.

Asimismo, cabe reconocer que en estas instancias anida la posibilidad de que se produzca un encuentro, en el sentido que se realice una experiencia filosófica respecto a un problema determinado. Se corresponde más a aquello que Badiou (2005) denomina *acontecimiento* y que es del orden de una disrupción, de una alteración de lo que está establecido, de la continuidad del tiempo y el espacio. La filosofía también puede ser entendida en esos términos como alteración de un orden, como interrogante puesto en el lugar en el que antes había una certeza.

La filosofía y su enseñar se encuentran continuamente tensionadas entre el discurrir y las constricciones y límites que se operan desde el canon y desde las diferentes definiciones curriculares e institucionales. Estas tensiones son las que cuestionan hasta la posibilidad de que haya un saber a ser enseñado.

Cuestiones que adquieren contornos específicos, donde lo que está determinado performativamente por un diseño curricular y ciertas definiciones ministeriales, se tensiona con aquellas definiciones que sostienen nuestra práctica de enseñar. Tal forma de resolución de un caso, o una serie de casos en los sucesivos encuentros, a través de una mirada colectiva, activa y da cuerpo a las tensiones con las formas tradicionales de pensar la filosofía académica, en términos individualistas, exclusivamente racionales, como una actividad solitaria y hasta solipsista.

"El ateneo clínico" nos permite la posibilidad de pensar de otra manera. Recuperar la mirada colectiva para resolver un caso. Así, por ejemplo, se puso en tensión qué hacemos al enseñar ética y política, cuánto del propio posicionamiento se pone en juego para tratar este tipo de contenido; si se puede ser neutral o jugarse por la beligeran-

cia. Allí, en una puesta en acción como performance, advertimos la relevancia de la toma de posición desde una situación en territorio. En el mismo sentido, adquieren otra densidad los interrogantes relativos a qué atender cuando se decide enseñar filosofía dentro del sistema escolar, qué definiciones se realizan en una institución privada, en una pública y más en una escuela denominada urbano-marginal; cómo se consideran y entran a tallar las prescripciones junto a las capacidades que se suponen y la situación didáctica, en su despliegue en propuestas situadas.

Metáforas y lentes para mirar, leer y experienciar saberes

Gesto es el nombre de esa
encrucijada de la vida y del arte,
del acto y de la potencia,
de lo general y lo particular,
del texto y la ejecución.
Es un fragmento de vida sustraído
al contexto de la biografía individual
y un fragmento de arte
sustraído a la neutralidad
de la estética: praxis pura.
Ni valor de uso ni valor de cambio,
ni experiencia biográfica
ni acontecimiento personal,
el gesto es el reverso de la mercancía,
que deja que se precipiten
en la situación los 'cristales
de esa sustancia social común'

(Agamben, G., 2010)

Las reflexiones que se presentan se articulan entre los desarrollos de anteriores investigaciones y las recientes problematizaciones. Con respecto a las primeras, las preocupaciones acerca de la enseñanza de la filosofía nos permitieron ensayar otras formas de indagación que abren al encuentro, puesta en común y resolución de casos en

forma colectiva, a través de los ateneos[10]. Si bien la preocupación indagativa se centra en la enseñanza de la filosofía, en las páginas precedentes hemos propuesto nuevos elementos de análisis que alimentan los nexos entre didáctica general y didáctica específica. Así, las investigaciones realizadas permiten reabrir una discusión teórica respecto a la Filosofía como disciplina académica y relaciones con otrxs -estudiantes, docentes, comunidad-, diversas propuestas de enseñanza que se configuran dentro y fuera del sistema educativo y abrir a contactos con propuestas de enseñanza de la filosofía; vínculos de la disciplina con acciones y decisiones de lxs sujetos involucrados en las prácticas de enseñanza de la filosofía. Desde este recorrido se retomaron interrogantes que entraron en relación con la investigación de referencia de esta publicación, tales como ¿qué significa enseñar y sobre todo enseñar filosofía, desde la experiencia?; ¿hay un lugar para la experiencia estética en la enseñanza de la filosofía? y de ser así ¿en qué consistiría?; ¿de dónde vendría el carácter supuestamente emancipador de estas propuestas?

Sostenemos que atender a los desarrollos de los Estudios de Performance, que hemos referido en este texto, resultan potentes para analizar procesos formativos, fundamentalmente aquellas propuestas que escapan o se presentan como alternativas a las formas tradicionales o consagradas de "dar clase". Tal vez porque el enseñar no sea algo que "se da", sino algo que "ocurre" entre lxs sujetos que se encuentran para esos intercambios.

Es necesario apropiarse de ciertas metáforas[11] que nos permitan otras maneras de involucrarnos en las relaciones del *enseñar*, de saber-poder, los vínculos entre los sujetos que comparten estas experiencias, esto es, desde una reflexión política que permita re-pensar estas relaciones.

---

10 Una de las actividades previstas como instrumento para la presente indagación con profesorxs noveles.

11 Hemos compartido diversas metáforas que vinculan el enseñar, el pensar y actuar el enseñar, como las del teatro, el jazz, el dar y aquello que "ocurre", el "gesto disruptivo"; atender a "giros", encrucijadas; que nos permiten el articular un "gesto metodológico" hacia la comprensión de saberes pedagógico-didácticos, en la "iniciación a la docencia".

En el caso de la enseñanza de la filosofía, y tal como se manifiesta en un artículo anterior de esta publicación, *Te declaro profesor: subjetivación y performatividad*, su problematización incluye una continua tensión entre las constricciones que, desde las prescripciones se procuran, y los intentos que las prácticas de lxs sujetos revelan; su capacidad de transformar, subvertir, rehacer lo establecido. Allí se juega el enseñar y el hacer filosofía.

Con relación a las recientes problematizaciones, la investigación en curso, al tematizar y analizar el *enseñar* desde las actuaciones y las reflexiones que sobre las *acciones*, llevadas adelante por quienes se están formando como profesorxs y aquellxs que están en ejercicio, resitúa la problemática de la filosofía, su enseñanza y la formación de docentes. Al mismo tiempo ubica a lxs enseñantes, a lxs noveles y a lxs que renuevan continuamente su ejercicio, en un papel protagónico de su hacer. El performer no reitera un patrón establecido, crea, y su acción se retroalimenta con las interacciones con otrxs[12].

En diversos capítulos de la presente publicación se explicitan variadas maneras de referir e incorporar a la investigación *palabras* con estatus de: *categorías*, *conceptos y nociones*. Respecto de la palabra "*performativo*" (perfomative), surge y resulta de interés un análisis más en profundidad; la necesidad de un nuevo modo de involucrar en la investigación las derivaciones de los Estudios de Performance. Posiblemente un primer *pasaje* o *estación*, sea el postular, siguiendo a Diana Taylor (2011), la nominación de "performático", debido a que al avanzar en una precisión lingüística se otorgue la necesaria apertura hacia cuestiones epistemológicas y políticas que intervienen en nuestros campos disciplinares. Como sostiene Taylor, los Estudios de Performance se constituyen desde un estatus claramente interdisciplinario, además de ofrecer múltiples herramientas conceptuales y metodológicas,

12 Acciones de lxs docentes que continuamente son puestas en tela de juicio; empero, en situaciones como las que se han vivido en torno a la Pandemia, y como podrá observarse en otros artículos de esta publicación, en la ausencia de algunos de los elementos más visibles de su práctica -como el espacio y tiempo físico de clase- se discute hasta el mismo sentido o producción de los intercambios institucionales.

> ...uno de los problemas en el uso de la palabra *performance*, y sus falsos análogos (performativo y performatividad) proviene del amplio rango de comportamientos que abarca: desde la danza, hasta el comportamiento cultural convencional. (Taylor, D., 2011, p. 28).

Performativo, performatividad, palabras que captan aspectos fundamentales de aquello que podemos referir como *performance* -que va más allá de la expresión meramente discursiva (privilegiado en el logocentrismo occidental)- y que junto con su historia de intraducibilidad, -*performance* es una palabra sajona difícil de hacerla sonar natural en español-, que derivan en, por ejemplo: *teatralidad*, *acción*, *representación*, *desempeño*; palabras que si bien captan aspectos fundamentales del sentido que se intenta asignar a *performance* hay o queda algún aspecto, instancia clave, fuera de consideración.

Como compartimos con Ossés, la teatralidad no depende exclusivamente del lenguaje articulado (narrativa) para transmitir los gestos, el entorno, espacio físico y los cuerpos mismos, en síntesis, definen la teatralidad o en su caso espectáculo, y son sustantivos sin verbo. *Performance* (sustantivo) y *to perform* (verbo) involucran, no sólo las dimensiones sociales e individuales, sino también las interacciones permanentes entre ambos. Junto a ello la misma palabra *acción*, -siguiendo a Taylor (2011)- es un término que no da cuenta cabalmente de los mandatos económicos y sociales que presionan a los individuos para que se desenvuelvan dentro de ciertas escalas normativas. La palabra *acción* como más directa e intencional, pero con menos implicaciones sociales y políticas que *perform*, involucra y evoca tanto prohibición como el potencial para la transgresión.

Así, podríamos sostener que los epígrafes que dan inicio a este capítulo entraman los sentidos que refieren a experiencias de encuentros con otrxs conocimientos y saberes, desde el enseñar filosofía que, al referenciar los Ateneos y a la propia lógica investigativa del equipo del área de Filosofía, nos lleva a sugerir y postular los Estudios de Performance en tensión con las categorías forma-contenido; saberes disciplinares; saberes pedagógico-didácticos y la noción de saberes de experiencia.

Tomando las palabras de Chiara Zamboni

> Crear pensamiento, es decir, hacer filosofía con las y los demás, en su presencia, es una forma de improvisación. Es una acción en desarrollo. Es un proceso que nace de un intercambio creativo entre quienes están presentes en ese momento determinado. En este sentido, pensar es una verdadera performance, es decir, una acción práctica que se muestra a sí misma en su hacerse. (Zamboni, C., 2006, p. 2)

Desde allí, sostenemos la necesidad de un despliegue y registro de los espacios, tiempos y cuerpos en relación, apropiarnos de metáforas que permitan otros modos de reconocer las relaciones del enseñar, del saber-poder, los vínculos entre los sujetos que comparten estas experiencias. En suma, atender a aquello que una propuesta teórico-metodológica de investigación habilite a poner bajo la lente indagativa, al campo del movimiento, la escucha, la lectura y la mirada.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2010). *Medios sin fin*. Pre-Textos.

Andrade, S. y Domján, G. (27 al 29 de Noviembre del 2019). *Indagaciones desde los giros espacial y performativo respecto al espacio en la Formación Docente* [ponencia]. X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: Desafíos de las Ciencias Sociales y Humanas,CIFFyH, , UNC, Córdoba.

Andrade, S. y Herranz, M. (7, 8 y 9 de octubre del 2015). *La enseñanza de la filosofía como práctica de construcción de conocimientos compartidos: la alternativa de los ateneos* [ponencia]. IX Jornadas de investigación en: Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa, CIFFyH, UNC, Córdoba.

Badiou, A. (2005). Teatro y Filosofía. E*n Imágenes y Palabras* (*Escritos sobre cine y teatro*). Editorial Manantial.

Ball, S. J. (2007). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação, vol.* 15 (002), 03-23. https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf

Borel, M. C. y Malet, A. M. (2011). La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Los ateneos: ¿una alternativa en la formación profesional docente? en A. Z. Boessio, et al., *Processos e práticas na formaçao de professores. Caminhos possíveis.* Liberlivro.

Berisso, D. (2015). ¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad. Antropofagia.

Cerletti, A. (2020). *Ensayos para una Didáctica Filosófica. Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias*. (NEFI/UERJ).

Domjan, G. y Andrade, S. (3, 4 y 5 de agosto del 2022). *Performance, ¿una categoría que impacta en el umbral de las fronteras entre Di-dáctica General y Didácticas Específicas*? [ponencia]. V Jornadas Internacionales. Problemáticas en torno a la Enseñan-za en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Especí icas. La enseñanza Superior ante la disrupción provocada por la Pandemia. Horizontes posibles, Mendoza, Argentina.

Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula en E. Rockwell (1995), *La escuela cotidiana* (pp.145-172). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1978). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad* (Vol.1). Siglo XXI.

Freire P. (1983). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Garzón, M. A. (2008). El lugar como política y las políticas de lugar. *Signo y Pensamiento*, 27(53), p. 92-103. http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v27n53/v27n53a06.pdf

Goodson, I. F. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Ediciones Pomares - Corredor.

Jameson, F. (2012). *El postmodernismo revisado*. Abada editores.

Kozak, C. (Ed.) (2015). *Tecnopoéticas Argentinas. Archivo blando de arte y tecnología.* Caja Negra Editora.

Nietzsche, F. (1986). *Crepúsculo de los ídolos.* Editores Alianza.

Nietzsche, F. (1980). *El origen de la tragedia.* Espasa-Calpe.

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible.* Ed. Prometeo.

Rockwell E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Taylor, D. (2014). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas.* Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Taylor, D. y Fuentes, M. (edits.) (2011). *Estudios avanzados de performance*. Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, (1), p. 37-76.

Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones Filosóficas.* Editorial Trotta.

Zamboni, C. (marzo de 2006). *Pensar en Presencia.* Seminario del Máster en Estudios de la Libertad Femenina. DUODA Centre de Recerca de les dones, Universidad de Barcelona, España.

Exploraciones empíricas

Docentes noveles en Ciencias de la Educación: una lectura de voces protagonistas

Carola Perea y Ana Belén Caminos

Presentación

En este capítulo se enlazan estudios teóricos que el equipo de investigación ha desarrollado entre los años 2014 y 2020 -de los que se da cuenta en capítulos previos- con las voces de docentes noveles. Se trata de reconocer notas constitutivas de su matriz formativa, caracterizar sus trayectorias e incursiones en el ámbito laboral y establecer vínculos entre ambas. Insumos que entendemos indispensables para repensar la formación inicial y el posible acompañamiento a docentes en su período de iniciación a la docencia. De manera preliminar se reconstruyen algunas decisiones metodológicas propias de la trastienda de la investigación. Esto supone dar cuenta de una serie de movimientos que resignificaron el objeto de estudio, sin por ello desplazar como núcleo de indagación el proceso de construcción de los saberes pedagógico-didácticos de profesores en Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC.

Docentes noveles: los sujetos que conforman el caso

Con la intención de delimitar la población objeto de estudio, inicialmente, definimos como *noveles* a lxs docentes en un lapso no mayor de cinco años desde su egreso. Luego, en consonancia con Jiménez Narváez y Angulo Delgado (2008) asumimos un giro en la concepción y definimos como *noveles* "...aquellos profesores recién titulados de un programa de formación inicial y que se incorporan e insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa" (Narváez, J. y Angulo Delgado, F., 2008, p. 2-3).

Para la selección de la muestra, en un principio, solicitamos al Área de Enseñanza de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, con consentimiento de la Secretaría Académica de dicha Fa-

cultad, un listado correspondiente al período predefinido. Así, obtuvimos un número de cincuenta y tres (53) estudiantes, egresadxs entre 2008 y 2013 con el título de profesorxs en Ciencias de la Educación.

Como segunda instancia establecimos un primer contacto con cada unx de ellxs vía correo electrónico con una breve descripción del proyecto de investigación y lxs invitamos a completar y enviar una encuesta en formato *Google Drive* que nos permitió -de forma rápida y práctica- discriminar quiénes cumplían con todas las características que considerábamos requisito para integrar la muestra. Es decir, lxs docentxs encuestadxs deberían haber egresadx en el período establecido y ejercer la profesión en algún Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en la Ciudad de Córdoba, particularmente en las unidades curriculares: Práctica Docente I y Práctica Docente II, Pedagogía o Didáctica General.

Al momento de enviar ese primer correo, en muchos casos, reconocimos que los datos personales de lxs egresadxs estaban desactualizados o incompletos, lo cual complejizó el contacto. Esto nos demandó una nueva búsqueda de información a partir de vínculos personales de lxs miembrxs del equipo a los fines de contactar a la mayor cantidad de egresadxs posibles. De modo que durante esta etapa, se generaron de forma simultánea diversas situaciones y actividades. A medida que fuimos recibiendo respuestas de algunxs egresadxs, insistimos en contactar a otrxs, rastreamos a lxs que resultaba difícil ubicar y probamos medios de contacto alternativos al correo electrónico, entre otras acciones. Mientras tanto, en las reuniones periódicas de equipo analizamos las respuestas obtenidas y revisamos el listado en busca de nuevas estrategias que nos permitieran ampliar la muestra.

Frente a las escasas respuestas de lxs egresadxs, pero también en relación con los resultados que arrojó la encuesta, consideramos pertinente ampliar los criterios e incorporar no solo a lxs egresadxs que trabajaban en ISFD en Córdoba, sino también a aquellxs que ejercían su profesión, tanto en otras instituciones o programas de Formación Docente Continua, como en el desempeño en otros roles como el de tutorxs en propuestas de formación virtuales. Otra decisión que marcó esta etapa, fue la de incorporar a egresadxs que

cumpliendo estos requisitos residieran en otras ciudades y provincias, con quienes evaluamos la posibilidad de establecer el contacto previsto mediante la realización de una entrevista vía Skype.

Finalmente, implementamos entrevistas a cinco profesoras noveles: cuatro de ellas residían y desarrollaban sus prácticas en la ciudad de Córdoba y una vivía y trabajaba en Trelew, provincia de Chubut.

La muestra de docentes noveles respecto de su inserción profesional quedó conformada del siguiente modo: Sofía (profesora de Práctica Docente I y II; Taller de Escritura y Lectura Académica en la Formación Pedagógica para Graduados No Docentes); Carolina (tutora de un módulo correspondiente a un postítulo virtual de formación docente continua; asesora pedagógica en el área Pedagogía y Comunicación de una universidad privada; asesora pedagógica en la producción de materiales de carreras a distancia en un ISFD); Julia (profesora de Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar en un Trayecto Pedagógico; Lenguaje Digital y Audiovisual en un Profesorado en Educación Tecnológica; Historia de la Educación Física en un Profesorado de Educación Física); Luciana (profesora de Práctica Docente III y Problemáticas Socioantropológicas de la Educación en un Profesorado de Educación Primaria). Todas ellas de la ciudad de Córdoba; y Paula (profesora de Práctica Docente I, II y III; Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial, Investigación Educativa; Institución Escolar; Sujeto de la Educación Especial del Profesorado en Educación Especial) en Trelew, Chubut.

Construcción colectiva y prueba piloto de la entrevista

Una vez definida la población, el siguiente paso fue el diseño del instrumento a utilizar para avanzar en el trabajo de campo. Colectivamente, elaboramos una entrevista semiestructurada conformada por un número entre seis y ocho preguntas organizadas en cuatro ejes. Con la intención de efectuar los ajustes necesarios para luego ser implementada, previa aplicación, realizamos la entrevista piloto con una de las integrantes del equipo que cumplía con los requisitos de la población. Comenzó así el período de entrevistas desde un diálogo intersubjetivo con las entrevistadas.

A medida que se fueron analizando las respuestas, advertimos que la estructura de la entrevista parecía encorsetar las respuestas. En la revisión del instrumento, reconocimos que tenía un carácter excesivamente direccionado, lo que limitaba el discurso de las entrevistadas. En este sentido, coincidimos con Achilli (2005) cuando advierte acerca de la necesidad de retrabajar la entrevista antes de volver al campo. Formulamos, en consecuencia, un segundo instrumento, a nuestro entender, una mejor versión respecto del original. En él, a partir de un breve enunciado, invitamos a las entrevistadas a reconstruir y relatar su recorrido, dando lugar a una voz menos interrumpida y a una escucha menos condicionada. Asumida esta decisión concretamos una nueva entrevista piloto con otra egresada novel.

De la comparación de ambos instrumentos afirmamos que resultó evidente que en el segundo caso la entrevistada tenía una voz más protagónica, había tiempos de espera, momentos de reflexión, dichos y recuperación de lo dicho, sumado a esto, esta modalidad ofrecía herramientas para un análisis diferente y más profundo. En base a ello, reformulamos el instrumento de indagación para los encuentros previstos con las egresadas noveles que conformaban la muestra, a los fines de aproximarnos a los objetivos planteados en el inicio de la investigación y, en consonancia, con los enfoques y aportes teóricos que la enmarcan.

Un análisis particular: la mirada de las autoras desde una triple inscripción

En el análisis de las entrevistas, las autoras de este capítulo nos enfrentamos al desafío de asumir simultáneamente una triple inscripción: como egresadas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, como miembrxs del equipo de investigación y como docentes noveles insertas en diversas unidades curriculares de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Esta situación nos enfrentó a un espacio complejo de entrecruzamientos que nos llevó a ejercer una fuerte vigilancia epistemológica.

La particularidad de la condición expuesta supuso (y supone constantemente) aprender a investigar en situaciones de alto nivel de implicación. La tendencia a investigar en los mismos espacios en los que se interviene pareciera ser una práctica que, si bien ha comenzado a instaurarse, no es aún demasiado aceptada -por lo que necesita ser validada, legitimada- por la comunidad académica. En virtud de ello, adherimos a las palabras de Elías (1999) cuando sostiene que lxs científicxs sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y de su época, ni pueden evitar que estos los afecten. Por el contrario, la participación personal y el compromiso forman parte de las condiciones previas para comprender el problema que se va a abordar. Según Elías (1999), la forma y las proporciones en que se combinan y equilibran las tendencias hacia el distanciamiento y hacia el compromiso, son aquello que marca la diferencia entre un criterio pre-científico -menos distanciado- y uno científico.

Complementariamente, recuperamos aportes de Bourdieu (1995) quien sostiene que:

> ...el universo que se presenta inicialmente como conocido, va convirtiéndose en des-conocido y a lo largo del proceso investigativo comienza a adquirir nuevas formas, otros contornos y a ser re-conocido a partir de una mirada diferente desde la que se redescubre, se reconstruye, se re-significa. Ello demanda volver "*exótico lo familiar*" y demostrar la posibilidad de una objetivación, tanto del objeto como de la relación sujeto-objeto. Se trata de disponerse para la *interrogación epistemológica de* la *propia postura epistémica en sí*; de objetivar en su idiosincrasia biográfica, no sólo al individuo que lleva a cabo la investigación, sino a la posición que ocupa en el espacio académico y las parcialidades inherentes al punto de vista que pueda adoptar mientras esté fuera de juego. (p. 46)

A partir de lo expuesto, cabe señalar que ese universo conocido se redescubre en la inscripción del trabajo en el equipo de investigación. Aunque las experiencias concretas que se materializaron en las entrevistas resultaron conocidas por reconocernos en ellas, su objetivación fue posible a partir de la triangulación con el resto del equipo.

Análisis de las entrevistas

A partir de la lectura minuciosa de las entrevistas y en vínculo con los núcleos de indagación del proyecto de investigación, recuperamos aportes y herramientas que las entrevistadas reconocen de su trayectoria formativa. Registramos saberes que describen como propios de la experiencia en sus diferentes espacios laborales y distinguimos aquellas "ausencias" de la formación inicial que identificaron como significativas y generadoras de dificultades en el ejercicio profesional. Para dar cuenta de todo ello, nos remitimos a las voces de las entrevistadas.

Respecto del recorrido por la formación inicial

Con relación a los saberes apropiados durante el trayecto formativo en la carrera de Ciencias de la Educación, las entrevistadas aluden de manera recurrente, por una parte, a algunxs referentes del campo, y, por otra parte, destacan aportes de distintas unidades curriculares que conforman el plan de estudios. Respecto de lxs referentes y las categorías teóricas de su autoría mencionan la "transmisión" de Cornú; los aportes del texto "Imágenes e Imaginación, Iniciación a la docencia" de Edelstein y Coria; las dimensiones de la enseñanza de Davini; la evaluación recuperada desde Susana Celman y las escalas de curriculum de Flavia Terigi.

En cuanto a las unidades curriculares, destacan la Didáctica General como disciplina nodal. Una de ellas, identifica tres cuestiones claves que reconoce como aportes de este campo:

> *...en un primer momento nos ofrece saberes para asumir una posición dentro del campo de la enseñanza, en segundo lugar, herramientas para acompañar la formación de docentes y, en tercer lugar, herramientas para construir y llevar a cabo una propuesta de enseñanza.*

(Carolina, 2017)

Otra de las entrevistadas realiza una descripción detallada en los siguientes términos:

> *...el trabajo en equipo, la interacción con los diversos agentes institucionales, la recolección de datos e información del alumnado, el conocimiento de sus trayectorias escolares, sus saberes previos, la elaboración de la unidad curricular. También recuperaría el ejercicio de construcción conjetural, como herramienta de organización y claridad del discurso, observando en él qué otros saberes aparecen implícitos en lo que se está intentando transmitir; rituales y rutinas institucionales, conocimiento de la identidad institucional desde sus diversas formas de funcionamiento, desde las modalidades de trabajo y distribución de roles y funciones; comprensión y discernimiento de formas de adquisiciones del saber, constructivista, conductista; diagnósticos pedagógicos del grupo áulico; construcción de autoridad docente; "poder" como campo de lucha; conflicto; narrativa; discurso; análisis institucional: mirada crítico–reflexiva; simetría-asimetría pedagógica; producción versus reproducción discursiva.*

(Paula, 2017)

Otra de ellas recuerda la importancia de:

> *...siempre tener un plan b, la construcción de un posicionamiento ético, compromiso con la educación.*

(Julia, 2017)

Asimismo, entre otros temas se mencionan el curriculum en vínculo con sus escalas de objetivación y su dimensión política.

Otra voz retoma aportes de la unidad curricular Análisis Institucional. Lo refiere del siguiente modo:

> *...una instancia formativa fuerte fue el Análisis Institucional de la Educación, que es todo un espacio curricular, es una materia anual, eso también me aportó muchísimo desde la*

> *teoría institucional, referentes como Lucia Garay, como Lidia Fernández; cómo desde la teoría institucional entrar a la lógica del funcionamiento de las instituciones escolares, la experiencia de analistas me aportó muchísimo, análisis en campo, en una escuela rural, la hicimos y esa experiencia fue muy enriquecedora además de como experiencia que recuerdo mucho…*
>
> (Luciana, 2017)

En esta oportunidad también se hace referencia a una experiencia que da cuenta de modos de relación con el saber que la cátedra mencionada sostiene; experiencia anticipatoria a lo que propone la cátedra de Residencia.

Reconocemos en las voces de las entrevistadas la impronta de la presencia de líneas curriculares al interior del plan de estudios. En esa dirección, una de ellas recupera los aportes de unidades curriculares tales como Antropología de la Educación, Política Educativa, Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, vinculadas a sus opciones teórico-metodológicas dentro del campo. En el marco de estas disciplinas, destacan los aportes de tres sociólogos clásicos: Marx, Durkheim y Weber que, según una de las egresadas, le permitieron:

> *...contactarme con las grandes teorías de la sociología para después pensar los fenómenos sociológicos de la educación, en particular como los que tienen que ver con la desigualdad social, como un saber clave que a mí me sirvió, que me permitió el anclaje de lo sociológico con lo antropológico respecto de la diversidad cultural, desigualdad social. Creo que fueron claves, saberes, que me permitieron abrir, una mirada en términos educativos potentes y de antropología, recupero Geertz, con el enfoque que piensa la cultura como un entramado de significaciones compartidas y con todo lo que ahí se juega, superando concepciones funcionalistas y algunas estructuralistas...y la mirada etnográfica en las prácticas educativas.*
>
> (Luciana, 2017)

Asimismo, más de una entrevistada alude a la experiencia de la Residencia. Algunas de ellas la identifican como "*un espacio de síntesis...de muchos interrogantes en torno a las concepciones didácticas y epistemológicas*".

Y agregan:

> *...creo que sí me quedó también marcada a fuego la idea de reflexividad de las prácticas, o sea que la práctica inherentemente tiene que estar reflexionada permanentemente e interpelada y efectivamente hago eso, cada clase que salgo me quedo pensando qué no hice, qué hice mal y creo que, bueno, eso es un aprendizaje, un saber súper fuerte, el tema de la reflexividad de poder ponerlo en juego.*
>
> (Luciana, 2017)

> *El trabajo en equipo, la interacción con los diversos agentes institucionales, la recolección de datos e información del alumnado, el conocimiento de sus trayectorias escolares, sus saberes previos, elaboración de unidad curricular y la construcción del guion conjetural como herramienta de organización...*
>
> (Paula, 2017)

Desde otras voces se recuerda como clave *la relación con lx tutorx*...dado, *el acompañamiento sostenido...toda la intensidad que tiene que ver con lo emocional, con lo que se está poniendo en juego ...la tutoría clave en esa experiencia...la reconstrucción de la práctica en el momento pos práctica, este ejercicio que nos hacían hacer de reconocer cada supuesto detrás de cada acción...la importancia de guionar las clases.* En fin, consideran que *el Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia es el único en donde se trabaja en profundidad las cuestiones en torno a la enseñanza.*

Desde nuestra mirada, cuando las entrevistadas se refieren a los aportes de la cátedra Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia, destacan no solo los contenidos desarrollados en ella, sino también las particulares decisiones del orden metodológico que se

implementan para la enseñanza. A su vez, aluden al papel central del dispositivo tutorial y los vínculos que se construyen en su interior.

Al aludir a estas disciplinas, podríamos reconocer la presencia de un "esbozo esencial del currículo" es decir, de:

> ...un núcleo incuestionable de materias que aparece en la mayoría de los currículos, caracterizadas metafóricamente por Goodson como "fortalezas inexpugnables", que estarían evidenciando un modo privilegiado "matriz o código curricular" y ciertas tendencias en la evolución de las disciplinas. (Remedi Allione, E., 2004, p. 260)

Entendemos estos espacios curriculares como aquellos que, asimismo, aportan los insumos teóricos que centralmente aluden las entrevistadas en términos de saberes que recuperan para sus prácticas.

Asimismo, dan cuenta de una particular "relación con el saber" constitutiva de la matriz formativa de las entrevistadas, caracterizada como "holística". Su componente transversal es la reflexividad. En palabras de una de ellas:

> *La reflexión sobre práctica docente...más como un posicionamiento reflexivo, una actitud reflexiva del docente y también que tiene que ver con la idea del profesor como un intelectual...desde algún aporte de Giroux.*
>
> (Sofía, 2017)

Podríamos inferir que en palabras de las entrevistadas la matriz se orienta a la investigación; permite hacer una lectura del grupo o de la institución de la que se forma parte. En esa línea también se valora el capital cultural incorporado *no solo por el contenido, sino como acceso a la literatura, al cine*...por la posibilidad de registrar *que todo saber es valioso en tanto y en cuanto sea pertinente...por una capacidad de elección de ciertos recursos, de un abanico más importante de opciones*. En clave con ello, diversas entrevistadas aluden a "caja de herramientas" o "valija de herramientas" que habilitan atravesar diferentes trayectos, cuyos aportes pueden ser recuperados en situaciones de clase.

Acerca de los saberes en juego en las prácticas docentes

Advertimos que las docentes noveles reconocen, delimitan y definen aportes significativos del recorrido formativo por la carrera de grado, a la luz de los requerimientos de los espacios laborales en que se desempeñan. En este sentido, las entrevistadas recuperan la importancia de aquellas instancias en donde pudieron poner en diálogo los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la formación con instancias de práctica, de ejercicio profesional. Asimismo, destacan una serie de saberes que tienen que ver con el "hacer", y señalan la relevancia de reconocer en el desempeño profesional que la práctica docente se inscribe en espacios singulares y adquiere formas determinadas.

En esa dirección, afirman que:

> *...haber participado en otros espacios educativos, comunitarios, esa experiencia me ayudó también a pensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y los saberes en torno a cómo mirar una institución, cómo ingresar a una institución, qué mirar, qué analizar de eso, también es algo que fui construyendo después, en mis primeros años como profe en una institución, yo empecé trabajando como preceptora apenas me recibí y eso me ayudó a mirar, cómo tener una visión más de conjunto de las situaciones educativas.*
>
> (Sofía, 2017)

> *El optar por indagar y trabajar en el campo de educación especial me ha dado el agrado de conocer un nuevo campo de educación que presenta maneras similares, pero no iguales de operar en instituciones educativas. Hablo de "campo" y no de modalidad porque lo "desconocido" por mi eran, las particularidades de la dinámica de su accionar en educación, su trabajo en conjunto con otras áreas de educación formal y no formal dentro de la provincia de Chubut, lugar donde resido.*
>
> (Paula, 2017)

En consonancia con Tardif (2004) entendemos que el saber de lxs docentes debe comprenderse en íntima relación con su trabajo en la escuela y en el aula. Es decir, lxs profesorxs hacen uso de diferentes saberes en función de las situaciones, los condicionamientos y recursos ligados al ejercicio profesional. Esto significa que sus relaciones con los saberes no se reducen al ámbito teórico-académico, sino que también se establecen ciertos vínculos que dan lugar al abordaje de situaciones en la práctica cotidiana.

De ello dan cuenta, diversas expresiones, tales como:

> *Lo que recupero hoy en la práctica, es lo que nombré antes: la etnografía, porque acompaña a todas, en los institutos de formación docente desde la Práctica I hasta la Práctica IV... enseñar a mirar etnográficamente, a mirar los sujetos, el entrecruzamiento entre los sujetos, los contextos y las prácticas, lo que pongo en juego...*
>
> (Luciana, 2017)

> *...yo ofrezco ahí algunas herramientas conceptuales de Edelstein y, para trabajar la multidimensionalidad de las prácticas, que creo que eso, la práctica social, la práctica ética, la práctica como práctica política, como práctica laboral, en eso los chicos como esto la narrativa sirve un montón para ir conversando...de la complejidad de las prácticas.*
>
> (Sofía, 2017)

> *...lo que yo he aprendido es cómo conectar con el concepto de trayectoria educativa, la mirada de un sujeto que circula por distintos espacios educativos, barriales, comunitarios, recreativos y que pueden enriquecer sus trayectorias en las escuelas secundarias...*
>
> (Luciana, 2017)

Podríamos decir que en la práctica profesional, en el hacer con otrxs, se aprenden ciertas formas de entender y abordar la práctica docente situada. No solo desde las lecturas y saberes que fueron aprehendidos en la formación inicial, sino en el encuentro con el

otrx. Allí aparecen interrogantes que muchas veces son retroalimentados en el devenir de nuevas prácticas. Por ende, resulta necesario considerar la formación continua como instancias de apropiación de nuevos saberes de manera colectiva.

Algunas vacancias de la formación inicial

En el diálogo con lxs docentes les propusimos que intentarán reconocer aquellas "ausencias" o "vacancias" de la formación inicial que identificaran como significativas y generadoras de dificultades en el ejercicio profesional. Entre ellas aluden a: "el acercamiento a prácticas educativas concretas, en contextos escolares o no escolares"; "la formación en didácticas específicas"; "lecturas de género y educación" y "la dimensión burocrática de las instituciones". Otras voces afirman que una de las ausencias significativas son los espacios de práctica. Al respecto, una entrevistada realiza una comparación con el trayecto de la práctica que se ofrece en los ISFD:

> *...sería más que interesante, tomar la riqueza de la experiencia de los institutos de formación docente que tienen cuatro años de práctica, con distintos niveles de aproximación al fenómeno educativo, como es el espacio no escolar, la escuela secundaria, la escuela, el aula y la residencia.*
>
> (Luciana, 2017)

Si bien se advierte que en el espacio curricular Tecnología Educativa se trabajaron contenidos vinculados al uso de aulas virtuales, una docente considera que este aporte es acotado respecto de los avances tecnológicos que le demanda a un docente enseñar en la actualidad.

Finalmente, se advierten ciertas tensiones entre formación académica, de carácter fundamentalmente teórica, y la práctica profesional, la cual si bien no se califica en términos de escisión, las entrevistadas reconocen la falta de relación y articulación entre ambas dimensiones. Consecuentemente, la dificultad para recuperar "algo de lo construido en la carrera".

Apreciaciones provisorias

Inicialmente, interesa destacar, a modo de síntesis de lo realizado, la posibilidad de las entrevistadas de la puesta en juego de una mirada crítico reflexiva acerca de su formación docente inicial y su práctica profesional. Asimismo, advertimos que, al mismo tiempo que las entrevistadas reconocen un conjunto de saberes valiosos apropiados durante su trayecto formativo, legitiman recurrentemente los primeros tramos de inserción profesional como instancias que permiten articular los saberes de la formación -de carácter centralmente teórico- con la práctica. Pero además, que solo es posible reconocer y comprender allí al *calor del juego*, incluso desde los primeros momentos de ingreso a los espacios laborales, la aplicabilidad de dichos saberes frente a las múltiples situaciones a las que el cotidiano las enfrenta. Consideramos que la apropiación de saberes deviene, en particular, de los llamados saberes de la experiencia, que se caracterizan por su condición de saberes relacionales (Tardif, M., 2004), es decir, que se construyen con otrxs, que se vinculan con el contexto profesional, las experiencias personales y las trayectorias formativas.

Por otra parte, podemos visualizar que los saberes reconocidos por las docentes noveles y su posterior análisis, ilustran una época. En efecto, los "saberes" se circunscriben, se sitúan, en el marco de un contexto socio-histórico y académico que define el cursado del trayecto formativo de las entrevistadas, es decir, las características de la formación de lxs egresadxs del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que cursaron su carrera en el período definido en ocasión de llevar adelante el trabajo de investigación de referencia[1]. Del análisis realizado, podríamos hipotetizar que las entrevistadas recurrentemente se reconocen como portadoras de saberes específicos del rol del pedagogx. En otras palabras, enuncian la particularidad de la construcción de un discurso y posicionamiento en la práctica profesional que sintetiza determinados modos de en-

1 Se trata del proyecto Saberes pedagógicos como saberes de la experiencia. El caso de docentes noveles, egresados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC (2018-2021) radicado en el CIFFYH, FFyH, UNC.

tender la educación, la enseñanza, los sujetos y el lugar del profesorx en Ciencias de la Educación.

En virtud de todo ello, reafirmamos que el saber de lxs docentes, lo que hacen, lo que piensan y lo que dicen, tiene que ver con un saber situado (Tardif, 2004), con su vida, con su historia, con su forma de transcurrir la inscripción en la carrera universitaria.

Estos reconocimientos permiten ir develando-construyendo la *matriz formativa*[2] inherente al código curricular dominante del caso objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo.

Contreras D, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), p. 125-136.

Elías, N. (1999). *Sociología Fundamental*. Gedisa.

Deleuze, G. (2015). *El saber. Lecciones sobre Michel Foucault. Tomo I*. Cactus.

Perea, C., Roattino, L. y Schabner, D. (2017). *Un recorrido por las decisiones metodológicas: primeras aproximaciones en los saberes de docentes noveles* [Discurso principal]. X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho social y responsabilidad estatal, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

2 Esta categoría es objeto de análisis del equipo de investigación y se desarrolla en profundidad en el capítulo "Saberes de docentes noveles: matriz formativa y formación inicial.

Carrizales Retamoza, C. (1986). *La experiencia docente*. Ed. Línea.

Goodson, I. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículo. *Revista de Educación*, (295), p. 7-36.

Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares.

Goodson, I. (2000). *El cambio del currículo*. Octaedro.

Goodson, I. (2003). *Estudios del currículo. Casos y métodos*. Ed Amorrortu.

Hobsbawn, E. (1998). *Sobre la historia*. Grijalbo.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículo y Escolarización*. Morata.

Remedi Allione, E. (1988). Racionalidad y currículo deconstrucción de un modelo en M. Landesman (comp.) *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Salit, C. (2012). *Procesos de cambio curricular en la universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. El caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Editorial de la FFyH.

Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*. Ed. Santillana.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Docentes noveles de Filosofía: una lectura de las voces protagonistas

Franco Sgarlatta y Amiel Gorosito

Primera aproximación al universo de docentes noveles en Filosofía

En el marco del proyecto de investigación *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFYH de la UNC*, nos propusimos realizar una primera aproximación al universo de docentes noveles egresadxs de las carreras de la Escuela de Filosofía. En esta instancia, fue necesario delimitar ese universo y lo hicimos a partir de los datos disponibles a mediados de 2020, que pudimos extraer de una encuesta dirigida a egresadxs que se desempeñaban como docentes.

A la encuesta la responden 39 egresadxs, de lxs cuales el 56% se identifica como mujer, el 41% como hombre, y el 3% prefiere no especificarlo. Del total de encuestadxs, el 85% indica tener menos de 40 años y el 50% menos de 30 años. El 75% egresa del Profesorado de Filosofía. De ese grupo, el 28% egresa, además, de la Licenciatura en Filosofía. El 25% restante de lxs encuestadxs, sólo tiene el título de Licenciadx en Filosofía.

Para delimitar la categoría de docente novel, consideramos dos cortes posibles sobre el universo de encuestadxs. Realizando el corte en lxs egresadxs de los últimos 5 años, que se graduaron entre 2015 y 2020, obtenemos un universo que corresponde al 64% de lxs encuestadxs. Pero sólo el 20% trabajaban en ese momento como docentes. En cambio, si en lugar de tomar como referencia el año de egreso, realizamos el corte en quienes ingresaron a la docencia en los últimos 5 años (al momento de la encuesta, entre 2015 y 2020) obtenemos un universo que corresponde al 43% de lxs encuestadxs, de lxs cuales el 88% egresan del Profesorado de Filosofía. Decidimos aplicar este último criterio, de modo que llamaremos *docentes noveles* a quienes, siendo egresadxs de carreras de la Escuela de Filosofía, ingresan a la docencia en los últimos 5 años. Este recorte no sólo

nos da un universo más amplio, sino que también se ajusta mejor a la realidad que reflejan los números de la encuesta: el ingreso a la docencia no se produce de manera inmediata luego del egreso de las carreras de Filosofía. Otro dato interesante del relevamiento es que, del total de encuestadxs, el 75% trabaja como docentes, de lxs cuales el 58% son mujeres, mientras que del 25% restante que no lo hace el 50% son mujeres y el son 50% hombres. Considerando la proporción del universo total de encuestadxs, nos preguntamos si el género es un factor relevante para analizar la trayectoria académica y laboral de lxs egresadxs de Filosofía, un aspecto que merece ser mejor indagado en próximas investigaciones.

Una vez definido el universo de docentes noveles, decidimos realizar una serie de entrevistas a algunxs de lxs encuestadxs que habían prestado conformidad de ser contactadxs nuevamente por el grupo de investigación. Se realizan un total de 12 entrevistas, intentando representar la diversidad expresada en ciertos indicadores que arrojan las encuestas, en relación con el género, la formación (profesorxs, licenciadxs, con o sin formación de posgrado) y los ámbitos institucionales de inserción laboral (distintos niveles educativos y tipos de gestión institucional).

El propósito de la entrevista es indagar sobre aspectos de la experiencia docente de quienes ingresan recientemente al Sistema Educativo como trabajadorxs, en relación con los saberes que configuran la matriz formativa de egresadxs de Filosofía de la FFyH de la UNC. Este propósito, requiere caracterizar esa matriz formativa, reconocer saberes disciplinares y pedagógico-didácticos que se despliegan durante el período de iniciación a la docencia en las prácticas de enseñanza e identificar las vinculaciones entre la matriz formativa y las decisiones teórico-metodológicas que estxs docentes asumen en sus prácticas en este periodo de su trayectoria profesional. A su vez, las entrevistas incluyen un apartado específicamente orientado a recoger los modos en que la pandemia impacta en las prácticas docentes.

Para estructurar un primer análisis de las entrevistas, decidimos organizar el trabajo en torno a dos ejes:

El primer eje analiza esas experiencias iniciales de lxs entrevistadxs, el paso del mundo académico, universitario, hacía el mundo

del trabajo: ¿En qué lugares desarrollan sus primeras clases? ¿Cómo es su transición? ¿Qué ocurre en esos primeros encuentros y cómo circula el saber filosófico en los albores de la iniciación docente?

El segundo eje indaga sobre la valoración que hicen lxs entrevistadxs acerca de la formación disciplinar en filosofía y de la formación pedagógico-didáctica de la que se apropian a lo largo de la carrera, en virtud de sus primeras experiencias docentes.

El ingreso a la docencia: de la academia al mundo del trabajo

La totalidad de lxs egresadxs entrevistadxs que ingresan a la docencia, encuentran sus primeros trabajos en la Escuela Secundaria. Del total de entrevistadxs, el 58% obtuvo sus primeros cursos en institutos secundarios de gestión privada y el resto en colegios públicos.

La mayoría obtienen sus primeros trabajos docentes en institutos privados de la ciudad de Córdoba, a los cuales se accede a través de sistemas de selección internos de cada colegio, generalmente mediados por la recomendación de docentes que ya trabajan en la institución.

Sólo tres de lxs entrevistadxs poseen horas en el ámbito público, en escuelas de la periferia de la ciudad o en el interior de la provincia de Córdoba. Es decir, el ingreso a la docencia en el sistema público parece verse facilitado en localidades del interior de la provincia, donde la competencia delineada por el sistema de puntaje no es tan acentuada como ocurre en la capital cordobesa. Aparecen, entonces, dos formas de iniciarse en la docencia en el sistema educativo obligatorio: en institutos privados de la ciudad y en escuelas públicas del interior. Estos primeros encuentros en estos dos mundos institucionales, ¿implican maneras diferentes de estar en el aula, de abrirse paso a la docencia?

Las voces de aquellxs que transitan escuelas públicas reflejan una dificultad en lo que podemos llamar el problema de la enseñanza y en trasladar los saberes académicos a la comunidad escolar. ¿Implica simplificar los contenidos? ¿Esto no significa perder su riqueza y complejidad? ¿Se trata de lograr ofrecer una especie de traducción que haga accesible ciertos conocimientos sin devaluarlos o más bien

de construir otros saberes? Los siguientes fragmentos ponen de relieve este problema:

> *Tuve seguramente muchas desventajas en bajar contenido, dialogar con los estudiantes o trabajar con los textos que yo proponía, como que no había cultura de la lectura...*
>
> (Ismael, 2020)

Esta dificultad para entablar un diálogo con lxs estudiantes en torno a los contenidos disciplinares, aparece como uno de los desafíos más inmediatos en esos primeros encuentros.

> *Lo que yo quería que sucediera era un debate y había llevado disparadores...Eso no sucedió porque en parte no se terminó de entender y me pasó mucho en ese curso durante todo el año. Llevaba cosas adaptadas en mi cabeza y en el curso seguía sin entenderse nada.*
>
> (Andrés, 2020)

Ahora bien, en el ámbito de escuelas de gestión privada las formas de entablar un diálogo y generar aprendizajes parecen presentar otras condiciones. En relación a la trasmisión, pareciera que el camino estuviera más allanado:

> *El nivel cultural de los chicos era muy alto entonces de alguna manera era más fácil hablar de ciertas cosas y de ciertos temas.*
>
> (María, 2020)

> *El primer grupo que me tocó era un bardo, de hecho, estaba cargado simbólicamente por todos los profes como un grupo bardo y yo con ellos pegué muy buena onda, me resultó todo bastante fácil.*
>
> (Germán, 2020)

> *Cuando empecé a trabajar y todavía ahora circulaba una idea de que la escuela secundaria, el conocimiento circula de*

> *manera resumida y facilitada y, para bien, yo me encontré pudiendo trabajar significativamente los contenidos que proponía y pudiendo discutir con los y las estudiantes sin caer en un resumen.*
>
> (Benjamín, 2020)

La eficacia de la trasmisión pareciera estar facilitada por cierto capital cultural que circula en la comunidad escolar de las instituciones privadas. Sin embargo, a la hora de contrastarlo con las experiencias de quienes se insertaron en el ámbito público, cabe preguntarse cómo se cruza la cuestión del capital cultural con las expectativas y las representaciones previas acerca de los sujetos de la educación. Probablemente esto nos ayudaría a entender también por qué la interpelación acerca de cómo se construye la autoridad no aparece tan marcada en este segundo grupo.

Identificamos una serie de problemáticas en torno a la cuestión de las identidades institucionales de los colegios privados:

> *Siempre hay una dimensión institucional en la que uno sabe que tiene el riesgo de chocarse… que quizá no esté de acuerdo con algo del ideario institucional.*
>
> (Clara, 2020)

> *¿Ha sido determinante la cultura institucional? Determinante no, pero condicionante sí porque en algunas especialidades se da pensamiento más conservador y en otras no tanto*
>
> (Martín, 2020)

El desafío de enmarcar las propuestas y planificaciones en la orientación institucional parece ser una demanda más marcada en las instituciones privadas:

> *Si, institucionalmente, hay algunas recomendaciones que tienen que ver con el PEI pero no es algo que he puesto manifiestamente en mi propuesta, sino que lo trabajé en clase... la escuela está más orientada al cuidado del medio ambiente,*

> *entonces trabajar más una filosofía sobre el cuidado de la naturaleza.*
>
> (Benjamín, 2020)

> *En cuanto a los contenidos, también tenemos bastante libertad. Aunque la orientación del colegio es más científica así que había que tirar la propuesta más para ese lado.*
>
> (Andrés, 2020)

> *En el colegio tienen filosofía en cuarto, en quinto y en sexto, entonces, está estructurado ya como de arriba, del ministerio italiano, de alguna manera los temas que tenes que dar: en cuarto, por ejemplo, tenes que dar filosofía antigua.*
>
> (María, 2020)

En relación a esto, conviven casos donde se expresan amplios márgenes de libertad que contrastan con otros donde los lineamientos institucionales parecen difíciles de evadir:

> *De esta primera experiencia en la escuela privada no te sabría decir tanto porque la verdad en ese momento eran las tomas en las escuelas y bueno, una de las situaciones, es que la directora me dijo que organizara un debate y que la conclusión del debate sea que no hay que tomar la escuela. Entonces eso que fue recontra dirigido, recontra tutelado, en general lo que pasaba adentro del aula, yo siendo suplente, era un fracaso.*
>
> (Laura, 2020)

Por último, es recurrente el choque con las demandas burocráticas del sistema, algo de lo cual parece no haberse advertido en la formación y, de pronto, lxs entrevistadxs se encuentran en la tarea de presentar planificaciones, llenar planillas, cargar informes, subir notas, completar el libro de temas:

> *Me sorprendió dentro del sistema educativo que el encuentro con el estudiante es de una proporción muy pequeña en relación a todo lo otro que hay, la burocracia, todo lo que rodea al trabajo docente: pre-armando, diseñando, negociando con instituciones, directores, preceptores; es mucho más que el tiempo que estás en el aula intercambiando con los estudiantes.*
>
> (Ismael, 2020)

> *Eso en el aula, después la bronca principal es la burocracia, tenes que ir 20 veces a inscribir, a notificar, esas cosas creo que ya se podrían superar y me generan fastidio.*
>
> (Martín, 2020)

Matriz formativa y saberes de la experiencia en la voz de sus protagonistas

A la hora de evaluar su formación confrontada con el trabajo docente, fue recurrente en las entrevistas una valoración mayormente positiva respecto de la formación disciplinar específica en filosofía y una valoración mayormente negativa respecto de la formación pedagógica que ofrece la carrera del profesorado.

Afirmaciones sobre el trayecto disciplinar como "*la formación filosófica de la Facultad es muy buena*", "*es buenísima, hay una diversidad enorme de temas, los docentes están archi-capacitados*", "*No encuentro falencias, me parece que está bien*", "*la carrera es bastante completa*", contrastan con aquellas que hacen referencia a la formación pedagógica: "*todo el trayecto pedagógico le falta bastante una dimensión práctica, de la realidad*", "*no me prepararon para dar clases*", "*la formación pedagógica es poca y lo que hay es cero llegada al aula*".

Sin embargo, hay una serie de matices en relación a estas valoraciones de lxs docentes noveles entrevistadxs que nos permite caracterizar de un modo menos dicotómico su formación, tensionando la propia concepción de la formación docente instituida por el formato del profesorado instituye y que se expresa en la representación que sus egresadxs hacen de su paso por la carrera: por un lado, la bien

ponderada formación filosófica, académica, erudita; por el otro, la criticada formación pedagógica, práctica, metodológica y técnica. Tensionar esas representaciones puede ayudarnos a entender por qué las dificultades, que aparecen en las primeras experiencias laborales en contextos escolares, se imputan a la formación pedagógica, mientras que la formación filosófica sale indemne de toda crítica. Pero estos dos compartimentos aparentemente estancos, prescriptos en el plan de estudios como momentos absolutamente separados y autónomos entre sí de la formación de lxs docentes en Filosofía, contrastan con los desafíos de la práctica docente: aquellas valoraciones iniciales dan paso a elaboraciones más complejas.

Estas primeras impresiones, que surgen al consultar "cómo valoran su formación disciplinar y pedagógica" van dando paso a través de la conversación a otras evaluaciones. El trabajo docente aparece entonces como un momento dónde las trayectorias formativas se resignifican, los saberes disciplinares se ven transformados y los enfoques filosóficos interpelados:

> *Estoy muy satisfecha a pesar de que procesas los temas después, a mí me ha pasado de procesar los temas dando clases; tratando de explicar temas, me pasó de entender cosas que no había entendido.*
>
> (María, 2020)

> *Si creo que, por ahí es necesaria una mirada más actualizada, romper el canon estricto filosófico y también detenernos en filosofxs que hablan cosas súper interesantes para llevar al aula, no quedarnos siempre con lo mismo.*
>
> (Sabrina, 2020)

> *Yo tuve que investigar mucho de historia porque me sentía nulo, historia social, cultural. Tenía una perspectiva sumamente filo-centrista.*
>
> (Martín, 2020)

Aparece también la cuestión de la orientación de la formación disciplinar para un desarrollo profesional que no contempla más que la carrera académica como una problemática que afecta a la formación y el trabajo docente:

> *El problema de las carreras de filo es que está orientado a trabajos académicos, el problema es que la formación pedagógica es un apéndice de la formación completa. Por ejemplo, filosofía antigua la vi hace nueve, diez años y me la dio un profe súper académico donde veíamos la lógica de Aristóteles en inglés, entonces nada de lo que vi me sirve para dar clases. Pero bueno creo que está bien pensado el perfil para entrar a cargos académicos y no para otra cosa.*
>
> (Germán, 2020)

> *La exigencia de la práctica excede la academia. Pienso que nuestra formación debería tener aspectos vinculados a problemáticas sociales...eso es como una gran brecha y la otra cuestión, creo que hay una formación re contra mil academicista, orientada a la investigación y la investigación muy orientada a la lectura de textos sin diálogo con la realidad... En filo a nadie le importaban las problemáticas de la enseñanza, entonces estábamos como en un túnel sin salida.*
>
> (Guillermo, 2020)

> *Me vi el primer año y todavía consultando fuentes, materiales súper elaborados haciendo un tránsito de esa filosofía más académica hacia la enseñanza con muy pocas herramientas.*
>
> (Andrés, 2020)

Es interesante, en torno a esta cuestión, rescatar algunas referencias específicas a asignaturas del trayecto filosófico que por afinidad temática, o por la orientación que imprimen sus equipos de cátedra, abordan la cuestión de la educación o de la enseñanza

donde aparece nuevamente la necesidad de que estos saberes interpelen la práctica:

> *Mi recorrido fue raro porque como nunca di clase de filo, nada de lo que estudié me sirve para mi trabajo, salvo lógica informal. De hecho, es de las unidades que siempre funcionan.*
>
> (Germán, 2020)

> *Materias como enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación o con este tipo de materias también están muy orientadas al análisis teórico.*
>
> (María, 2020)

La necesidad de que la formación docente tenga un abordaje más orientado a la práctica, aparece como una demanda que se extiende también al campo de la formación pedagógica:

> *Sí me sentí bastante perdida a la hora de armar un programa; sentí que no había aprendido eso en la facultad.*
>
> (Clara, 2020)

> *En términos generales es esa mi valoración, hay un exceso teórico pero que pedagógicamente falta un abordaje más detenido y transversal de instancias prácticas.*
>
> (Mariano, 2020)

> *Y después me parece que el gran problema que tiene nuestra trayectoria pedagógica y, más allá de cómo veía las materias a la luz de la academia, era su poca ligazón con la práctica.*
>
> (Guillermo, 2020)

> *Se careció mucho de enseñarnos a estar en un aula. En ambas formaciones, salvo el MOPE, no tuve ninguna formación que me haya enseñado a pararme en un aula.*
>
> (Benjamín, 2020)

En torno a esta demanda, el cursado del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia (al que se refieren como MOPE) es rescatado por lxs entrevistadxs como el momento más significativo de la formación docente:

> *Las materias pedagógicas en general no me prepararon para dar clases, esa preparación la sentí en el MOPE cuando tuve que planificar una clase y recién cuando dí esa clase específica al frente de un curso real, ahí fue el único momento en toda mi carrera donde sentí que me decían qué tenía que hacer.*
>
> (María, 2020)

> *Estaría bueno pensar en una modalidad más etnográfica, que nos lleven al aula y estar ahí. El MOPE, para mí, fue determinante, no por la formación sino por la práctica, me hicieron pensar qué es ser docente.*
>
> (Germán, 2020)

> *Lo que más faltó fue más práctica. Esa práctica que uno hace en el MOPE siento que fue muy valiosa y, por decirlo de alguna manera, me bajó a tierra un montón de cosas que por ahí uno piensa teóricamente.*
>
> (Benjamín, 2020)

> *Tanto de la dimensión de la práctica misma que la única instancia es el MOPE y es muy breve y que siempre se complica por alguna u otra cuestión; esa es la única experiencia práctica que tenemos antes de insertarnos a un sistema educativo formal.*
>
> (Mariano, 2020)

La demanda por una práctica docente con un mayor desarrollo e integración dentro de la formación de grado del profesorado es la mayor recurrencia de las entrevistas. Allí aparece como referencia obligada el cursado del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia en tanto una experiencia muy bien valorada y decisiva en la formación docente, pero insuficiente. Esta valoración parece reforzarse a la luz de las primeras experiencias laborales, frente a los desafíos que presenta la iniciación en la docencia en el Sistema Educativo.

Apreciaciones provisorias

En este primer análisis de las entrevistas pudimos relevar distintas experiencias en torno al ingreso de la docencia, según los diferentes circuitos institucionales.

Las dificultades relevadas a la hora de abordar la transmisión del saber y quehacer filosófico en contextos escolares nos plantean la necesidad de profundizar en el análisis para comprender en qué medida es la desigual distribución del capital cultural del alumnado el factor decisivo. Allí donde las experiencias contrastan entre las dificultades relevadas en el ámbito público (del interior), con las posibilidades de establecer diálogos en "un mismo idioma" que señalan quienes ingresaron a la docencia en instituciones privadas (de la capital). Si es manifestación de una desigualdad ordenada por la procedencia de clase, por las diferencias entre centro y periferia, y/o por las representaciones y expectativas previas de lxs docentes, es algo que merece ser abordado con mayor profundidad.

Es relevante también en los relatos el problema de la construcción de la autoridad y el peso de las identidades institucionales en la práctica docente. Dos cuestiones atravesadas de distintos modos según la tradición y dinámica institucional de cada escuela, así como por las expectativas y modos de vinculación de lxs entrevistadxs con los sujetos que las habitan.

El encuentro con el "lado B" de la docencia, su aspecto "burocrático", es otro lugar recurrente en las entrevistas: todo aquello que demanda el sistema en términos administrativos, que no se vincula estrictamente con el trabajo en el aula, donde aparece un sentimien-

to de desconcierto y agobio, un malestar que amerita ser tematizado por su impacto en la experiencia docente.

En torno a la valoración que hacen lxs docentes noveles de su formación, cuando esta es tensionada por las primeras experiencias de trabajo en el Sistema Educativo, arrojan una serie de elementos de relevancia para comenzar a identificar de qué modo la matriz formativa de lxs profesorxs de Filosofía impacta en sus decisiones teóricas disciplinares específicas, pedagógico-didácticas y metodológicas y a la hora de pensar y llevar a la práctica sus propuestas de enseñanza. Fue común en las entrevistas una alta estima respecto de la formación específica y una mirada mucho más crítica respecto de la formación pedagógica. Sin embargo, encontramos también que las dificultades de lxs docentes noveles en su tránsito del mundo universitario al ámbito educativo está mediado, en gran parte, por el carácter estrictamente académico de la formación disciplinar, poco interpelada por la demanda del Sistema Educativo y por los desafíos que esperan a la mayor parte de lxs egresadxs de las carreras de Filosofía que, según pudimos relevar de las encuestas, mayoritariamente se insertan en ámbitos educativos no universitarios una vez finalizada su formación de grado, aun cuando continúen sus estudios.

A su vez, respecto de la formación pedagógica en particular, es recurrente la demanda por una orientación más práctica: la necesidad de extender la experiencia del Seminario de Prácticas y Residencias a lo largo de la carrera, y no como corolario de la formación; recuperar su enfoque etnográfico para pensar el sujeto, las prácticas y el sistema educativo y habilitar más experiencias situadas en contextos educativos no universitarios.

Referencias bibliográficas

Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), (pp. 125-136).

Marcelo, C. (coord.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Ed. Octaedro.

Menghini, R. y Negrin, M. (comp). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza.* Ed. Noveduc.

Salit, C. (9, 10 y 11 de octubre 2019) Docentes noveles y saberes de la experiencia. ¿una relación paradojal? En XI Jornadas de Investigación en Educación, Disputas por la Igualdad: hegemonías y resistencias en educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, María Saleme de Burnichon, Área de Educación - Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. UNC. Córdoba, CIFFyH – ECE / FFyH – UNC.

Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea.

A modo de cierre: algunas certezas en contextos inciertos

Sergio Andrade, Celia Salit y Dolores Santamarina

En este libro compilamos una serie de indagaciones realizadas por el equipo de investigación conformado por docentes del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, áreas Ciencias de la Educación y Filosofía. Las exploraciones tuvieron lugar en el marco de un proyecto de investigación inscripto en SeCyt, UNC, ordenado sobre la base de algunas inquietudes compartidas y expresadas en su momento a modo de interrogantes:

> ¿Qué relación se establece con el saber en los procesos de formación inicial? ¿Cómo entran en diálogo los saberes de la formación en la inmediatez de las prácticas docentes y de la enseñanza? ¿Qué vinculaciones existen entre estos saberes y las decisiones teórico metodológicas que lxs docentes asumen en sus prácticas durante el período de iniciación a la docencia? ¿Qué vinculaciones se pueden reconocer entre esos saberes de la formación y los desarrollos teórico-epistemológicos al interior de los campos pedagógico y filosófico? ¿Cuáles específicamente respecto de la didáctica general y de la didáctica específica? ¿Qué otras disciplinas operan como fuentes y qué categorías se resignifican para comprender las prácticas docentes?

Sin pretender ofrecer respuestas acabadas a estas preguntas iniciales, presentamos en cada capítulo nuestras exploraciones teóricas o empíricas. En cuanto a lo primero, los diversos recorridos realizados -con sus pasajes y estaciones- en relación a los conceptos de noveles y saberes, alimentados por otros avances investigativos sobre performatividad-subjetivación y performance-enseñanza, permitieron identificar definiciones, establecer coincidencias y distancias con lxs referentes en la materia y asumir posicionamientos propios. En cuanto a lo segundo, recogimos las experiencias iniciáticas a la docencia en las voces de lxs mismxs egresadxs de los profesorados y su mirada retrospectiva sobre los aportes y lagunas

de su proceso formativo; atendimos a lo que -en palabras de lxs entrevistadxs- es la caja de herramientas que recuperan de su formación y analizamos cómo resignifican estos recursos en sus primeras experiencias laborales.

Respecto a novel, realizamos dos desplazamientos semánticos en relación a las definiciones con las que suele asociarse el concepto. La primera resemantización, abandona la lectura centrada en las dificultades y carencia de los sujetos -aspectos que habitualmente se subrayan respecto a los noveles-, hacia sus potencialidades. La segunda, corre el foco de los sujetos hacia los procesos -en particular al momento por el que lxs egresadxs transitan y que se denomina generalmente iniciación a la docencia-. Ambos esfuerzos, nos han conducido a evitar confrontar la categoría novel con la de experto, en cuanto entendemos que el tiempo en la docencia no es sinónimo de idoneidad.

En nuestro trabajo, también complejizamos el concepto "saberes". Incluimos en este plural no solo a los conocimientos disciplinares sino también los saberes curriculares, pedagógico didácticos y, especialmente, los saberes de la experiencia. Siguiendo a Contreras (2010), entendemos que estos últimos no se limitan a ser la acumulación de la experimentación en el ejercicio; son saberes -no totalmente transmisibles ni comunicables - resultados de la sensibilidad y la apertura del sujeto al ser interpelado por lo otro y de su actitud reflexiva frente aquello que (le) sucede.

A fin de reunir en un solo concepto todos aquellos saberes incorporados por lxs estudiantes durante la carrera del profesorado, proponemos el concepto "matriz formativa". En consonancia con lo desarrollado, en el marco de este estudio consideramos que, en el trayecto de formación inicial, nuestrxs egresadxs toman contacto con un conjunto de saberes del orden de lo común, como consecuencia de una experiencia compartida dentro de determinada inscripción académica. Los saberes transmitidos y ofrecidos por la institución de formación en un periodo, definidos por el *código curricular dominante* y aprehendidos por los egresadxs, se corresponde con la noción de formación histórica propuesta por Foucault (2013), en cuanto esta episteme abre el horizonte de visibilidad y dis-

cursividad y forman parte de la experiencia formativa (Sosa, 2018) de los recién iniciadxs.

Elegimos hablar de "matriz" para subrayar la condición "fundante", "constitutiva" de estos saberes. La matriz no es un objeto que lxs egresadxs obtengan o posean sino un tejido de discursos, acciones y experiencias que lxs gesta, lxs constituye, lxs hace ser. En este sentido, entendemos la formación como un proceso de subjetivación a partir del cual se llega a ser docente. Este proceso - que incluimos en la noción amplia de performatividad propuesta por Butler (2018)- tiene lugar por mediación de una institución formadora con autoridad para llamar a lx egresadx "profesxr". Junto al acto performativo de nombrarlx, la institución le informa sus saberes junto a formas de actuación, modos de normalidad y reglas de reconocimiento.

Una lectura como la que proponemos permite entender la historicidad de la formación docente inicial y continua, reconocer los condicionantes socioculturales de esta gestación sin subsumir este proceso en un ordenamiento teleológico ni en un fatalismo ineludible. Consideramos que la interpelación de la institución formadora es dominante pero no determina completamente la subjetividad docente. Lxs profesorxs egresadxs pueden criticar y transformar los mandatos magisteriales, porque la matriz común tiene un afuera, "lo abyecto" - que incluye el deseo no ordenado, el carácter iterativo del discurso y el azar de las circunstancias- aspecto que la tensiona y que puede generar desestabilidad y transformaciones.

La incorporación de las categorías performatividad y performance para referirnos a los procesos de subjetivación docente y al ejercicio de la enseñanza respectivamente, son un aporte potente de la investigación. Definimos la performatividad como aquello del orden de lo establecido, de lo impuesto; en tanto la performance es la puesta en escena que tensiona constantemente lo performativo. Entender la enseñanza como performance es comprenderla como un acto -no como un sustantivo-, sino como una acción que se pone en juego entre coordenadas políticas, éticas y estéticas. La performance educativa es análoga a una puesta teatral: la planificación puede interpretarse como "un guión de dramaturgia" y el acto educativo como un despliegue actoral que se completa y se realiza en

cada encuentro y cuyo objetivo principal es que, quien asista, salga perturbado.

Asimismo, en nuestro proceso de investigación, registramos prácticas que son fundamentalmente verbos: saber, enseñar, aprender, formar. Verbos sustantivados por el reconocimiento de sujetos que hacen cosas, que producen performativamente su acción con otrxs, que no sólo responden a las prescripciones, que pueden desafiar matrices formativas y el canon establecido. Se trata, en términos foucaultianos, de indagar en los inevitables procesos de subjetivación que han permitido construirnos como aquellos sujetos que somos para asumirlo y/o transformarlo.

Posteriormente analizamos los saberes que configuran la matriz formativa de los egresadxs de los profesorados de Ciencias de la Educación y de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC; identificamos conocimientos disciplinares y experiencias pedagógico-didácticas que lxs entrevistadxs reconocen como parte valiosa de su formación; advertimos lagunas e interpretamos estos saberes y experiencias a partir de desarrollos teórico-epistemológicos al interior de los campos pedagógico y filosófico. Asimismo visibilizamos vínculos entre la matriz formativa y las decisiones teórico-metodológicas que lxs docentes asumen en sus prácticas durante el período de iniciación a la docencia -período que suele nominarse de socialización profesional, dado que es durante este que lxs nuevxs docentes van apropiándose de pautas, costumbres, normas y formas de funcionamiento, en muchas circunstancias, específicamente definidas o bien singularmente materializadas en cada institución escolar-. En efecto, en los espacios de trabajo se construye un conjunto de "maneras de hacer" exigidas como necesidad para que lxs nuevxs se integren allí; modalidades que evidentemente no tienen posibilidad de incorporarse durante la etapa de formación inicial que suele caracterizarse por la escisión teoría-práctica. Para tomar distancia de una posición de extranjeridad e incorporarse con una ciudadanía plena en el espacio de trabajo, lx novel incorpora aquellos aprendizajes necesarios para enfrentar los problemas que la cotidianeidad escolar constantemente plantea en contextos que parecen poseer, como características recurrentes, la tensión entre saberes y norma, la precariedad, la incertidumbre y la turbulencia.

De los relevamientos a partir de las consultas realizadas a noveles de Ciencias de la Educación y de Filosofía se destacan como coincidencias la valoración positiva respecto de la formación y de los diversos aportes del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia. Ambos grupos refieren al desconocimiento inicial respecto a cuestiones vinculadas al curriculum, la burocracia escolar y las tecnologías educativas. Lxs estudiantes de filosofía no dudan en valorar con orgullo la calidad de su formación disciplinar; sin embargo manifiestan sentir o haber sentido inseguridad en el vínculo con lxs estudiantes y en la coordinación de grupos, en tanto cuentan con un solo espacio curricular de práctica docente en su recorrido formativo. Por su parte, lxs egresadxs de Ciencias de la Educación se auto perciben con herramientas para el trabajo en equipo, la construcción de autoridad y con categorías potentes para el análisis institucional.

Derivado de la exploración en territorio, inferimos la necesidad de generar a futuro, posibles propuestas de acompañamiento en los primeros tramos de la inserción profesional de nuestrxs egresadxs. Resaltamos la importancia de trabajar durante el trayecto de formación inicial centralmente los procesos reflexivos como temática de carácter transversal y sostener fuertemente en los primeros años de ejercicio profesional la formación docente continua. Del mismo modo, consideramos necesario fortalecer instancias de intercambio -como los ateneos- que permitan más diálogo entre el Sistema Educativo y los estudios superiores dentro y fuera de la universidad.

Como equipo de investigación consideramos que los textos aquí compilados abren un sinnúmero de interrogantes que deberíamos plantear en los espacios de formación intra- cátedra y en los encuentros con otros formadorxs de docentes y nos desafía a ejercitar el análisis de nuestras propias prácticas formativas, los saberes que ponemos en juego, la performatividad y la performance. Entre aquellas inquietudes que deben ser contempladas para una formación crítica que genuinamente construya conocimiento de modo colectivo, abrimos nuevos interrogantes:

> ¿Son lxs noveles quienes, al tiempo de haber sido formados desde determinadas matrices, traen/llevan la novedad? Los saberes que conforman la matriz formativa de lxs recientes egresadxs, ¿cuán

> disruptivos pueden ser para el orden que los campos académicos y estatales intentan sostener y perpetuar? Los saberes de la experiencia emergentes, ¿podrían permitir la irrupción de las voces y los cuerpos transgresores, subversivos, tanto desde un punto de vista epistemológico como político y ético? ¿Son lxs docentes noveles quienes estarían a cargo de esta tarea de confrontación, discusión, refutación de lo establecido? ¿Es posible que a partir de ellxs - de su palabra, su acción, sus decisiones- emerjan prácticas emancipatorias?

Finalmente, nos interesa señalar que el equipo valora tanto la potencialidad heurística de la temática elegida como el carácter fructífero de la confluencia del trabajo interdisciplinar como espacio de intercambio, debate y contrastación que enriqueció la producción de conocimientos que se presenta en estas páginas. La confluencia del trabajo desde dos campos disciplinares - Ciencias de la Educación y Filosofía- permitió, por una parte, reunir en un solo volumen reflexiones y experiencias indagativas de la cátedra; por otra parte, corporeizar y profundizar un diálogo interdisciplinario que -en este caso- focaliza en la formación docente inicial, centro de nuestras prácticas profesionales.

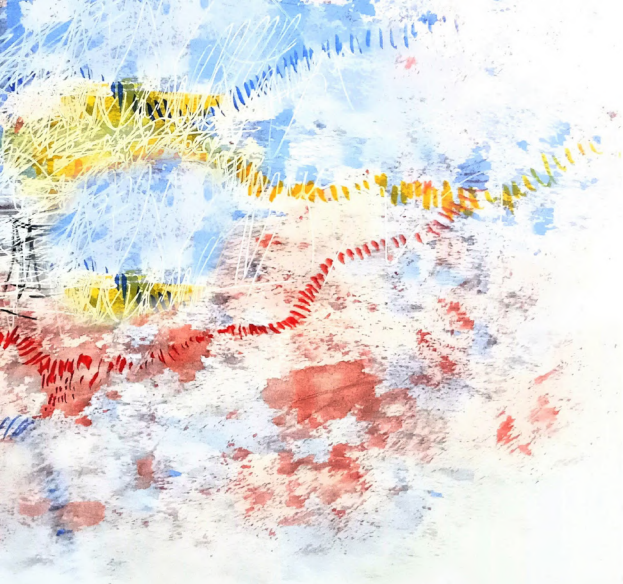
Referencias bibliográficas

Butler, J. (2018). *El género en disputa*. Paidós.

Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. en: Pérez Gómez, A., (Coord.) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente*, 24,2, (N° 68). AUFOP.

Foucault (1996) *La arqueología del saber*. Siglo XXI. Editores.

Sosa, M. (2018). Estilos académicos y experiencia formativa en la universidad: la formación de físicos [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio digital Facultad de Ciencias Sociales. UBA.



Dossier: noveles y saberes en contextos inciertos

Palabras previas, anticipaciones de sentido

Celia Salit y Dolores Santamarina

Lo que irrumpe (o aparece como novedad),
si es radical, ...
no se puede prever,
porque si fuera anticipable
sería de alguna forma definible a partir de lo que hay

(Cerletti, 2008)

A continuación presentamos, a modo de dossier, dos documentos producidos por las áreas de Ciencias de la Educación y de Filosofía, respectivamente[1]. Cada grupo trabajó de modo colectivo recogiendo y comentando experiencias docentes propias y de colegas en tiempos de COVID 19. Consideramos relevante adosar estos apartados al libro en cuanto sostenemos la hipótesis de que el acontecimiento de la pandemia nos coloca a todxs frente a una novedad educativa por lo que se vuelve oportuna la pregunta acerca de los saberes de formación frente a un quiebre del dispositivo escolar y el transcurrir de un tiempo de incertidumbre.

Como punto de partida de nuestras indagaciones recuperamos aportes de Alejandro Cerletti (2008). Este autor considera que toda *situación educativa*, en tanto estructuración pensable de cualquier fenómeno en educación, se regula de acuerdo a una legalidad instituida y se da en el marco de una *educación institucionalizada* organizada política y jurídicamente por el Estado, el cual determina su *habitualidad, estabilidad y predictibilidad.* La *educación institucionalizada* se sostiene sobre una estructura de *repetición*, que perma-

1 Una versión preliminar de este apartado fue publicada: Salit, C. y Santamarina D. (2022) bajo el título Prácticas docentes y saberes en contexto de pandemia. Lecturas entre la Filosofía y la Pedagogía en Filo en Línea. Pensar la virtualidad, FFYH. (p.20) https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2022/10/FiloEnLinea.pdf?

nentemente da cuenta de lo que aparece al tiempo que re-acomoda cualquier disfuncionalidad hacia estados de normalidad.

El estado de normalidad, para nosotrxs, está asociado al llamado "formato escolar moderno", cuyas características son: presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema, inmediatez, obligatoriedad. Junto a ellas reconocemos la universalización de ciertos niveles de la escolaridad, una propuesta destinada a un colectivo, el supuesto de aprendizajes monocrónicos.

Así, ciertos elementos inéditos o acontecimientos que irrumpen en el contexto educativo que no pueden ser representados por el *estado de situación* constituyen una novedad. La suspensión de clases presenciales, provocada por la pandemia, modifica las prácticas docentes. En consecuencia, a los efectos de dar continuidad a los procesos de escolarización y de formación, se produce la mutación de las propuestas de enseñanza hacia otros entornos educativos con diversos formatos y soportes, entre ellos, el de la virtualidad. El acontecimiento trastoca los lazos con lo dado y con lo no cuestionado hasta ese momento; irrumpe en las coordenadas que organizan el modo de habitar las instituciones y la existencia de los sujetos en ellas.

Si bien la tendencia general es absorber lo nuevo dentro de los patrones de legibilidad y normalidad, a veces estos acontecimientos son capaces de generar posibles rupturas; momentos en los cuales la repetición se interrumpe. Cuando la novedad opera como tal, puede deshacer lo anterior aunque su irrupción no garantice que la transformación se produzca. En palabras del autor:

> Los acontecimientos en las instituciones educativas son tan raros que prácticamente no existen…pero hay ciertos lugares y momentos en que las circunstancias de las instituciones educativas alcanzan un nivel de tensión y complicación tan extremo que la institucionalización vigente parece encontrarse en los límites del quiebre. (Cerletti, A., 2008, p. 67).

En consonancia, nos preguntamos: ¿El confinamiento de las prácticas educativas institucionalizadas se configura como acontecimiento que quiebra la monotonía de lo instituido, de lo previsible?

Entonces, ¿a partir de qué criterios hablamos de normalidad y de "regreso" a la normalidad?

Una *situación educativa normal* sería aquella en la cual *los saberes establecidos dan cuenta de la totalidad de lo que ocurre*. Sucede entonces que lo no *contado por la situación no existe*; *existir significa estar presentado.* En ella *la presentación y la representación operan consistentemente y* es el *estado de situación* lo que define qué es la normalidad de la institución. Lo *impresentable*, lo invisible de cada situación es el "vacío". Por eso surgen otras preguntas: ¿Cómo opera la matriz formativa para dar respuesta a estas circunstancias? ¿Puede este acontecer inesperado ser aprehendido con los saberes de la formación inicial? ¿Qué puede ser dicho y visibilizado por la matriz formativa? ¿La pandemia tensiona la matriz formativa? ¿Hubo un vacío?

En el salto entre lo que presenta la situación y lo que está representado por el estado se juega la posibilidad de que la estructura de repetición, que es la educación institucionalizada, dé lugar a la aparición de algo diferente de lo que hay o bien en otros términos, que la institución sea desbordada por lo real de toda situación. Ahora bien, para que algo nuevo exista, los sujetos que hasta el momento de la irrupción formaban parte de la *situación*, deberán vincularse con la novedad, es decir, con lo que emerge de una manera diferente. De modo tal, que se asuma la decisión de pensarla según el *acontecimiento* e inventar nuevas maneras de ser y de actuar en dicha situación. Cerletti utiliza la expresión *fidelidad* para referirse al gesto o procedimiento de sostenerse, llevar adelante y ser coherente con aquello que altera el orden de la situación.

Este acontecimiento nos impulsa a revisitar algunos de los presupuestos que operan en el proyecto de investigación que lleva adelante el equipo. Desde una primera aproximación consideramos que frente a la situación inédita que estamos atravesando, advertimos cambios en la relación entre sujetos y saberes, dado que estaríamos enfrentando una suerte de "vacío de saberes" o al menos la necesidad de reconfigurar ciertos saberes previos.

En otros términos, dado que la mayoría de lxs docentes de nuestro Sistema Educativo, no han tenido con anterioridad una expe-

riencia radical de trabajo en la virtualidad, se desdibujan posiciones frente a los saberes, se tensiona la categoría "matriz formativa".

Así mismo, frente a lo que es impresentable, a lo invisible, a lo que no puede colmarse con ningún procedimiento de reconocimiento, la necesidad de reconfigurar saberes nos involucra a todxs y la condición de "novel" le compete a la mayor parte de lxs profesorxs. Se estaría produciendo una suerte de situación "equivalente", de cierto borramiento de la diferenciación entre noveles y expertxs, dos categorías de uso generalizado dentro de programas de investigación que analizan vínculos entre saberes, temporalidades y práctica docente.

Podríamos afirmar que frente al acontecimiento excepcional que plantea la pandemia para la escuela, la enseñanza y la formación, todxs se encuentran en situación de vulnerabilidad, impelidxs a reinterpretar y reordenar las condiciones instituidas de la educación en la presencialidad, hoy resquebrajadas. La coyuntura genera sensaciones de incertidumbre, duda, inseguridad, que son características inherentes al período de "iniciación a la docencia". Del mismo modo consideramos que la pandemia habilita la emergencia de noveles, es decir, posibilita el surgimiento de estructuras subjetivas individuales o colectivas capaces de alterar el estado de situación por fidelidad con lo que acontece. En esta perspectiva, arriesgamos desplazar la definición de novel desde nuestra formulación inicial "aquel que recién se inicia en la docencia", hacia una nueva idea: "sujeto o estructura subjetiva capaz de sostener y albergar la transformación que ofrece la novedad".

Si bien es posible reconocer un conjunto de saberes vinculados a la resolución de problemas de la cotidianeidad escolar, que forman parte de la matriz de unx profesorx que puede poner en juego lo que suele caracterizarse como pensamiento experto, suponemos la presencia de un quiebre en la distinción, ya que todxs -más allá de los años de inserción en la docencia que cada quien posea- se ven inmersxs en una serie de desafíos que podríamos caracterizar como novedosos.

Consideramos que como investigadorxs no podemos eludir la responsabilidad de avanzar en planos de mayor inteligibilidad acerca de esta coyuntura. En consonancia con las líneas de investigación

que venimos sosteniendo, nos proponemos indagar acerca de los saberes que en las nuevas condiciones ponen en juego lxs docentes egresadxs de los profesorados en Ciencias de la Educación y Filosofía en distintos niveles del Sistema Educativo de la provincia de Córdoba.

Al entrevistar a profesorxs en actividad de Ciencias de la Educación y de Filosofía de diversas edades, hallamos decires propios de docentes noveles: falta de confianza en sí mismo con respecto a la tarea; sensación de soledad y de abandono de la gestión institucional; reclamo por la falta de trabajo compartido con otrxs colegas; enojo con respecto a las exigencias burocráticas para las que no están preparadxs. Como novedoso, lxs principiantes de la pandemia dieron lugar a una reflexión renovada sobre la relación forma-contenido en la enseñanza; sobre la evaluación; sobre el cuerpo, el territorio y la virtualidad; sobre lo grupal, lo público, lo privado y lo íntimo; sobre el diálogo y la escritura, sobre el juego y sobre la dimensión ético-política de la tarea. Esta reflexión acerca de lo que irrumpe como novedad en sus prácticas, puede ser fuente de saberes de la experiencia acerca de estos tópicos, cuando a partir de las entrevistas a modo de conversación reflexiva entre investigadorxs e investigadxs (desde la indagación narrativa) se configura un nuevo espacio intersubjetivo para pensar y enunciar estos saberes puestos en actos y en sentires en la inmediatez del acontecimiento.

Enseñar a enseñar en contextos inciertos: voces de profesores en Ciencias de la Educación

Un giro en el proceso investigativo: nuevas definiciones y decisiones teórico-metodológicas

Patricia Gabbarini

En continuidad con proyectos anteriores, hacia fines de 2019, cuando delineamos el trabajo de campo de esta etapa como equipo de investigación, establecimos como nueva población de egresadxs a entrevistar aquellxs que habían concluido el profesorado entre 2015 y 2019, y que trabajaran en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Córdoba. Sin embargo, en el 2020, el comienzo de la pandemia nos impuso la tarea de revisar las definiciones iniciales. De tal modo, consensuamos la necesidad de indagar acerca de los saberes pedagógico-didácticos de lxs egresadxs en ese contexto. El entusiasmo ante el desafío supuso considerar que este escenario era novedoso, no sólo para quienes recién finalizaban la carrera sino también para egresadxs con diferentes trayectorias en los ISFD.

En consonancia con ello, frente a esas circunstancias, todxs nos vimos inmersxs en una serie de desafíos compartidos más allá de los años de inserción en la docencia que cada quien poseía, lo cual generó en el colectivo docente en su conjunto sensaciones de incertidumbre, duda e inseguridad; características como ya señalamos inherentes al período de "iniciación a la docencia". En otros términos, podríamos afirmar que frente al acontecimiento excepcional que plantea la suspensión de la presencialidad para la escuela y la enseñanza, todxs nos encontramos en condición de extranjeridad.

Investigar los saberes de profesorxs en este contexto de excepcionalidad, conlleva a identificar esos saberes en sus prácticas y experiencias cotidianas; reclama abrir la escucha, detenerse en los sentidos que lxs docentes atribuyen a su realidad educativa, social y política; habilitar un movimiento de reconstrucción de la memoria. Ello en consideración a que un "acontecimiento" es siempre significado en función de los particulares modos de relación con el saber y el oficio de enseñar que cada sujeto va entramando en sus trayectorias previas; es decir, de manera singular y única. En consonancia, cabe señalar que cada sujeto desde su experiencia da lugar a la relación con lo que acontece, que se implica con lo que es, con lo que siente y piensa. Allí obra una transformación (Gabbarini, P., 2017).

Así la experiencia, nos recuerda Larrosa (2009), es un movimiento de ida y vuelta, un *partir de sí* hacia el acontecimiento y un *retorno sobre* sí para indagar cómo nos afecta eso que pasa. Así pues, es ante todo, una relación y lo importante no es el suceso o fenómeno en sí, sino el modo y la disponibilidad de inaugurar dicha relación con ese acontecimiento, el cual podrá ser el mismo para todxs, pero la forma que afecta a cada persona en su singularidad es única.

De este modo, si bien nos interesa explorar los saberes que lxs docentes están desarrollando y recreando para asumir su oficio en *la virtualidad*, fundamentalmente nos motiva acompañarlxs en esa indagación acerca de su relación pensante con el acontecer educativo en el contexto de pandemia.

Como derivación de lo planteado las preguntas que emergen son: ¿Qué saberes académicos y qué saberes de la experiencia que conforman su matriz formativa ponen en juego lxs docentes formados en distintos contextos epocales? ¿y en este contexto alterado?

Para acceder a los relatos de lxs formadorxs, consideramos que los aportes de la Indagación Narrativa (Clandinin, J. y Conelly, M., 2000) cobran centralidad. En ellos se van entretejiendo modos de significar la experiencia en la vida cotidiana. Los relatos entrelazan historias de vida y biografía escolar, trayectoria profesional como formadorxs, pero también como pedagogxs en diferentes instituciones y ámbitos educativos; asimismo constituyen una fuente inagotable de sentidos para explorar vínculos entre experiencias y saberes.

A través de entrevistas en profundidad se procura generar encuentros dialógicos, a modo de conversaciones reflexivas, en las que se van desplegando relatos de experiencias de lxs docentes protagonistas de la investigación. Así, la entrevista se configura como una invitación a narrarse. Para ello, solicitamos a lxs protagonistas que nos cuenten: ¿cómo has llegado a ser formadorx de docentes?; ¿qué es lo que más te liga a esta profesión desde tu biografía escolar?; ¿qué imágenes o escenas de tu vida y trayectoria formativa se hacen presentes al momento de relacionar tu oficio con tu historia?; ¿qué inquietudes se abren hoy frente a esas escenas en el actual contexto de pandemia? Si tuvieras que comunicar el eje o dimensión nuclear de tu trabajo a otra persona que desconoce por completo la profesión docente, ¿qué situaciones o escenas de un día de trabajo le contarías?; ¿Por qué? (se solicita que narre esas situaciones); ¿Consideras que esas dimensiones nucleares de tu trabajo como docente se ven afectadas en el contexto de emergencia sanitaria al haberse suspendido la presencialidad y reemplazarse por otros soportes o formatos?; ¿de qué modo te afecta a vos como persona y como docente?; ¿Cómo vivís un día de trabajo en la pandemia? (relaciones con el saber, relaciones con estudiantes, relaciones con colegas, colectivo docente, representantes gremiales...etc.); ¿Podés recuperar dimensiones, características, cualidades, saberes, capacidades o competencias de tu formación y trayectoria profesional previa en este inédito modo de trabajo en emergencia sanitaria global? ; ¿cuáles han potenciado tu tarea docente, cuáles has tenido que resignificar o recrear?; ¿qué nuevos interrogantes e inquietudes se abren hoy en la cotidianeidad de tu práctica docente?

Los interrogantes anteriores sólo ofician de disparadores, horizontes de sentido para abrir el relato y el diálogo. Este enfoque nos demanda como investigadorxs otro modo de establecer la relación investigativa con nuestrxs protagonistas colaboradorxs. Dejándonos interpelar por sus relatos, acompañando el movimiento de pensamiento y palabra en torno a la experiencia, retomando una escena o imagen de su relato para enlazarlo en un nuevo sentido que va emergiendo del encuentro.

Como derivación de lo señalado, en términos metodológicos, decidimos conformar la población objeto de estudio, en esta ocasión

específica, con profesorxs de Ciencias de la Educación de diversas cohortes que se ven involucradxs en prácticas de la enseñanza en la virtualidad. Inicialmente procuramos organizar la población en tres subgrupos, atendiendo al año de egreso, (recientes, de no más de 5 años; intermedio, entre 5 y 10 y con más de 10 años de antigüedad) cada uno de ellos conformado a su vez por tres docentes. Al echar a andar el trabajo empírico advertimos la necesidad de reconfigurar los grupos en función de un viraje en el criterio asumido, identificando el momento en que cada entrevistadx inicia su práctica docente. De modo tal que de alguna manera se desdibujó la conformación grupal y por ende la diferenciación entre novatos y expertos.

Una detenida lectura de las entrevistas fue orientando la posibilidad de estructurar el análisis desde la trama de voces de lxs docentes entrevistadxs. Es a partir de allí que el equipo formula un conjunto de hilos de sentido en vínculo con categorías pedagógico-didácticas tales como: tiempo, espacio, clase, propuesta de enseñanza, evaluación, procesos interactivos múltiples, condicionantes institucionales, gestión y autoridad; entre las principales, que son revisadas, tensionadas y articuladas con los decires de lxs docentes.

De ello resultan las siguientes formulaciones:

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

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

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

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

Te ves en el escrito. Es impresionante. Unx está teniendo que hacer un registro distinto del que habitualmente hacía. Desplazamientos entre oralidad y escritura en la enseñanza.

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

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

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

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

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

Entramado de voces y sentidos de los protagonistas de nuestra investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> El tiempo para unx profesxr, como advierte Hargreaves (1994), es además de un obstáculo objetivo y a la vez opresivo, un *horizonte subjetivo* que opera como posibilitador o limitante; estructura la tarea y, a su vez, es estructurado por ella. Es vivido y tiene una duración interna que varía de persona a persona. Como advierte un testimonio:
>
> > *Era algo que disfrutaba mucho porque me dejaba tiempo para lecturas en el medio, para buscar (con ganas, digamos) recur-*

> *sos, notas, canciones, películas, no quiero hacer todo en un solo día.*
>
> (Marina, 2020)

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

> *...hoy es un poco más complejo porque te invade absolutamente la vida entera.*
>
> (Lucia, 2020)

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

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

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

> *... y me pasa también que el manejo de los tiempos es muy distinto, o sea que en la presencialidad un texto que nos llevaba leer, analizar, discutir una o dos clases, acá en la virtualidad se dilata de un modo impresionante.*
>
> (Lucía, 2020)

> *...las correcciones y las devoluciones de los trabajos fue una cuestión que me demandó un montón de tiempo. Tenía algo así como la mente o la cronología propia de... al momento de subir la próxima clase, subir las devoluciones de la clase anterior. Pero eso fue imposible, porque tenía que estar todo el tiempo ahí conectada. Y por una cuestión de tiempo físico, no me daba.*
>
> (Florencia, 2020)

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

> *...era utópico. Hice un intento y después dije "no, me voy a volver loca". Tampoco es así la cuestión. Por ahí me demoraba o las devoluciones llegaban a destiempo de las clases. Pero bueno, fue una cuestión de recursos humanos, de que no podía más.*
>
> (Florencia, 2020)

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

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

> *clases y demás, bueno, me canso, y a veces me pasa que me replanteo un montón de cosas.*
>
> (Juan Pablo, 2020)

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

> *...haciendo muchas cosas al mismo tiempo en un día quizás, para todos los trabajos que uno tenía. No había distinción entre el tiempo de un trabajo...o un límite de un trabajo y otro, sino que se mezcla todo junto. Y eso ha implicado organizarse en los tiempos que uno le dedica a cada cosa, porque uno trabaja en distintos lugares y tiene que dar lugar a todo, para que todo acontezca.*
>
> (Ana, 2020)

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

> *...era ir al Profesorado y bueno, qué sé yo, estar ahí, dar la clase con todo lo que eso implica, irme y listo, hasta la semana que viene.*
>
> (Lucia, 2020)

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

> *Mi día es casi un 70% para lo laboral y el otro 30 para la cotidianeidad.*
>
> (Florencia, 2020)

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

> *...al hacerlo en tu casa, se borran todos los límites de espacios y tiempos. Con muchísima más fuerza. Porque todo el tiempo estás acá y también eso es –aunque uno podría ponerse a hacer otras cosas– pero, en general, cuando querés hacer una propuesta que es interesante y disfrutable tanto para los estudiantes como para uno mismo, requiere dedicarle.*
>
> (Marina, 2020)

> *... a veces como que no tengo tiempo, a veces me despierto muy temprano, termino muy tarde y eso también es otra cosa que me causa incomodidad.*
>
> (Juan Pablo, 2020)

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

> *...esta cosa constante que escuchamos decir a los docentes del sobretrabajo y de la carga horaria y la búsqueda de información y la adaptación a las aulas virtuales, todo eso ha requerido mucho tiempo, mucho más tiempo del que uno le dedica... al tiempo que lo contratan, digamos.*
>
> (Ana, 2020)

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

En esta dirección, surgieron testimonios como el siguiente:

> *...el armado de las herramientas me lleva muchísimo tiempo. Eso cuando es una propuesta sincrónica. Quizás no me lleva tanto tener la idea, por los años que uno viene dando ciertos temas, sino pasarlas en un papel, para ser comunicada a otro. Un papel, digo, un powerpoint.*
>
> (Micaela, 2020)

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

> *...nosotros trabajamos en una plataforma educativa y todas las notificaciones de esa plataforma están conectadas automáticamente porque la institución lo puso así, con tu mail, y mi mail, está conectado a mi celular; entonces cada vez que un estudiante me manda un mensaje o completa una tarea, o lo que sea, me llega una notificación. Y más allá de eso, más allá de la demanda o de los estudiantes que obviamente participan, resuelven o comentan lo que sea en los tiempos en los que pueden, a las 3 de la mañana, a las 2, a las 10.*
>
> (Lucia, 2020)

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

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

(Florencia, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

(Juan Pablo, 2020)

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

Un entrevistadx utiliza una expresión que ejemplifica las ausencias:

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

(Micaela, 2020)

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

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

Algunos testimonios advierten que:

> *...De repente tenía seis grupos de Whatsapp de estudiantes. ¡yo nunca había querido eso! Terminó siendo buenísimo después. Nadie se desubicó, nadie hizo un pedido en el whatsapp. Eran los temores que yo tenía: me van a invadir con el whatsapp. Entonces, vos decís, esto es como un modo de acercarse también...Ha sido una herramienta para mí, para los estudiantes, para acercarnos, para consultar.*
>
> (Carina, 2020)

Sin embargo, en palabras de otra entrevistada:

> *...cuando vos estas en una clase – que la duda aparece inmediatamente, aunque sea una pavada como las palabras que no entiendo – permite que otro que quizás no se está animando, eso salda. Pero yo se lo pongo por Whatsapp y las preguntas no aparecen. No está apareciendo.*
>
> (Ana, 2020)

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

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

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

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

Explorar las instituciones en el marco de las nuevas condiciones impuestas por la pandemia significó, de algún modo, transitar la experiencia de lo nuevo y lo inesperado. También, cómo los sujetos tejieron vínculos y relaciones que afectaron el funcionamiento de las organizaciones escolares, el trabajo de la gestión institucional y de lxs docentes en la tarea de enseñar. Podemos expresar que la irrupción de lo desconocido en la vida institucional implicó un distanciamiento de los modos habituales de resolver lo cotidiano. Al respecto, la figura de la extranjeridad, resulta potente para abordar los sentidos que los sujetos otorgan a la realidad social y que operan ante el desconcierto que irrumpe en sus prácticas y discursos. Korinfeld (2017) expresa: "Lo extranjero ha sido y es encarnación de lo otro que muy frecuentemente se cristaliza en señal de advertencia y de peligro; lo extranjero, lo diferente, como sinónimo de una alteridad radical ante la cual debemos mantenernos a distancia" (p. 32).

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

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

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

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

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

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

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

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

(Marina, 2020)

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

> *cómo lo está viviendo, tanto a nivel personal como académicamente, si tenía para proponer alguna actividad novedosa, que la pueda relatar al resto para poder socializar esas experiencias.*
>
> (Ana, 2020)

Advertimos también que, en otras ocasiones, los espacios de encuentro entre colegas no fueron generados precisamente por el equipo directivo de las instituciones, sino que la demanda fue planteada y sostenida por lxs docentes a lxs coordinadorxs académicos[2] de la formación. En este marco institucional, reconocemos, inicialmente, un proceso de intercambios que involucró la necesidad de compartir experiencias y vivencias, para luego, compartir lecturas orientadas -en clave didáctica- hacia la revisión y la reflexión sobre las propuestas de enseñanza en la virtualidad. Ello nos permite vislumbrar, de cierta forma, la potencia del colectivo para analizar las propias prácticas. Al respecto, una entrevistada relata:

> *En un determinado momento, yo sentía que me tenía que encontrar con mis compañeros más allá de este grupo de Whatsapp. Digo, yo necesito hablar con la gente. Armar una reunión. Porque había una sensación de angustia. Así que se armó una reunión virtual. Y a partir de esa reunión virtual vinieron otras reuniones por materias para acordar contenidos básicos, bibliografía básica –que también era necesario, me parece, que nos pusiéramos de acuerdo–. Así que, a partir de ahí, hubo una movida…*
>
> (Carina, 2020)

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

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

> *...particularmente la escuela...tiene como una gestión muy activa y no sé si controladora, pero siempre trata de estar en todo..., Lo que hicieron (la gestión, la dirección y el consejo académico) fue establecer horarios del aula virtual para que no haya superposición, pero para que también respetemos ciertos horarios de trabajo, tanto de los estudiantes como los nuestros, y que en esos horarios podíamos dar clases.*
>
> (Juan Pablo, 2020)

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

> *...mis clases están ahí, digamos, son públicas y el equipo de gestión entra, ve mis clases, ve si tengo mensajes sin leer en la plataforma, si contesté en el foro... la dimensión del control está como ahí latente y es algo que me cuesta asumir. Me he visto envuelta en situaciones, pensando las clases o parte de las clases, pensado en realidad no en mis estudiantes sino en quién las iba a leer del equipo de gestión, o sea, la coordinadora pedagógica o quien sea.*
>
> (Lucía, 2020)

> *La verdad que sí hay obviamente una exigencia de que las aulas estuvieran en uso, yo las usé lo mínimo como para cumplir, pero porque también creo que es una forma de control, o sea, un control que nos han exigido y nos han impuesto para ver si estamos trabajando.*
>
> (Gustavo, 2020)

> *...a mí me parece que lo que está sucediendo ahora, en este profesorado al menos, es eso, se está como burocratizando porque hay que presentar cosas, no sé, seguimiento de cada... yo tengo 77 alumnos, de cada alumno, qué hizo, qué no hizo, cómo te comunicaste, qué entregó, que no entregó, bueno, cosas que antes no sucedían.*
>
> (Lucía, 2020)

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

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

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

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

> *era conveniente cargar el trabajo de las escuelas y que tendría que buscar referente… En esto está el enojo que yo tengo: me dijeron "eso no, fíjate que haces". No me dieron una alternativa, no me dijeron busquemos otra forma. Me dijeron "busca referentes institucionales con quien puedas hablar con quién quieras llevar adelante un proyecto de intervención.*
>
> (Agustina, 2020)

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

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

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

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

> *…lo que me está resultando más complejo en este tiempo es adaptar una propuesta de enseñanza que fue pensada para la presencialidad a este otro escenario…*
>
> (Lucía, 2020)

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

Otra docente, desde una visión diferente, prefiere aludir a readecuación:

> *...nos lleva a revisar qué habíamos pensado, proyectado, en algún momento, para hacer readecuaciones, tomar decisiones, ver qué se prioriza, qué no, con qué elementos, con qué estrategias.*
>
> (Florencia, 2020)

Al referirse a los desafíos que la situación planteó, en otro momento de la entrevista, remite a lo que ella entiende como interrogantes claves del campo pedagógico-didáctico y apela al término "reinvención":

> *...se resignifican los interrogantes clásicos de las Ciencias de la Educación y de la Pedagogía de cómo mejorar o cómo transmitir un determinado contenido; qué pasa con los estudiantes en este contexto; qué posición va a tomar el docente ante estas situaciones... se me reactivan esos interrogantes clásicos sobre cómo reinventarnos y cómo hacer que otra cosa suceda en este contexto.*
>
> (Florencia, 2020)

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

> *... el estar tanto tiempo concentrados en este modo probablemente nos haya llevado a indagar más, a abrir más posibilidades, justamente porque uno lo que está intentando es enriquecer la propuesta.*
>
> (Carina, 2020)

Es posible identificar en el relato de una entrevistada que descarta su planificación inicial:

> *...en ese momento de planificar y de recorrer el año, uno había pensado en un contexto normal de presencialidad. Y después, al mes, empezó la cuarentena, o a los quince días. Y bueno, esa planificación quedó como nula. No llevé a cabo esa planificación.*
>
> (Agustina, 2020)

Incluso opta por apelar a resolver en la inmediatez:

> *No tuve una planificación desde el principio, sino que fui armando semana a semana con los recursos que tenía, con los recursos que encontraba, con lo que pude...la redefinición yo también la fui haciendo en el recorrido...lo pensaba clase a clase.*
>
> (Agustina, 2020)

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

> *...Intento hacer recortes de contenido en relación a qué es lo importante, lo mínimo que deben saber o que deben conocer o con los textos que ellos se tienen que encontrar para pasar a un segundo año.*
>
> (Micaela, 2020)

> *De alguna manera hacés un recorte, una selección de material y entregás eso. No podés entregar quinientos libros. No podés decir, hay otros autores que plantean otra perspectiva. Y en estos formatos, si no hay diálogo, no es tan fácil. Por lo cual, la selección es muy compleja.*
>
> (Ana, 2020)

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

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

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

> *...bajar un poco el nivel de abstracción de las lecturas o lo que uno espera que ya se sepa y no se sabe y lo tiene que construir también dentro de la materia. Hay algunos saberes que uno dice "con esto parto" y no, ese punto de partida estaba errado. Así que, tendría que volver a pensar en eso para poner otro abordaje desde otro punto de partida.*
>
> (Agustina, 2020)

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

Un entrevistado afirma:

> *Entonces yo trato que en esta clase hagamos las dos cosas: a la vez que trabajamos contenidos de otros espacios curriculares estamos trabajando en sincronía o en síncresis con contenidos de mi espacio que es lo que va a ser evaluado, entonces juego mucho ahí con la experiencia de aprender y ésto de la forma contenido. A la vez que esto está siendo forma, también está siendo contenido...*
>
> (Juan Pablo, 2020)

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

> *...lo que hicimos fue trabajar en un documento colaborativo con el texto, nos hemos dividido partes, hemos hecho grupos en el mismo... ahí en el documento, cada uno escribió un comentario de qué parte quería que les toque, entonces así se armaban los grupos, después se llamaron y la idea era que fuera en función de la parte que les había tocado del texto, que era una guía que tenía muchos temas.*
>
> (Juan Pablo, 2020)

> *Haces aclaraciones.... uno va haciendo esos señalamientos que justamente ayudan a pensar cómo ellos también producen teoría sobre esas cuestiones.*
>
> (Ana, 2020)

> *Y una clase en sí misma, que de alguna forma trataría de suplantar mi explicación; preguntas e interrogantes para la reflexión; una actividad concreta con algún material, con algún video; una lectura de algunos textos clave; y algún intercambio en foro. O alguna instancia de, si no es foro, encuentro por meet, por zoom, que me haga llegar a los estudiantes para dar algunas explicaciones sobre este contenido en particular.*
>
> (Florencia, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> *nivel de explicitación que me está obligando. Me ha permitido a mi revisarme qué voy a decir…*
>
> (Carina, 2020)

> *...la necesidad de tener que escribir las clases, es decir, de reponer todo lo gestual, lo oral, en texto...Esa demanda, esa necesidad de tener que poner todo por escrito hace que uno al contenido lo estire, o sea, lo desmenuce, es absolutamente preciso: qué viene primero, qué viene después, de qué manera lo digo, qué texto, por qué…uno tiene que explicitar absolutamente todo y eso es algo que rescato.*
>
> (Lucía, 2020)

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

> *El manejo del entorno ya estaba habilitado y había una propuesta que se estaba pensando como apoyatura a la presencialidad. No sé si como apoyatura, pero algo que venía de la mano. ...nos colocó a los docentes a producir. A mi al menos, me puso a producir muchísimo. Textos… y me parece que es algo interesante de este contexto. No es que antes no producíamos, pero el nivel de producción ahora fue muchísimo más alto.*
>
> (Marina, 2020)

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

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

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

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

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

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

> *Bueno, los intercambios... en esos recursos que uno tiene de la propia formación de poner en discusión temas, conceptos, revisar cómo redefinir los programas...de los programas que uno da en la presencialidad a esto hay una distancia enorme. Pero, en relación a la pandemia, lo que trae es que en los escenarios de los nuevos dispositivos me parece que está dando unos modos muy atrás... Por eso digo, una cosa es ser usuario y la otra es tener herramientas para producirlo. Yo como usuaria, obviamente, me puedo mover. Lo hago, no tengo problemas. Y en esto de pensar en la construcción colectiva, uno podría pensar que sería más ágil. No ha funcionado sino que cada uno trabaja con su aula, hace más o menos lo que puede, te enseñan un par de cosas –como cargar y todo lo demás– pero no está potenciando.*
>
> (Ana, 2020)

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

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

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

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

Las entrevistadas expresan:

> *Los mensajes es una cosa que me lleva el mayor esfuerzo. No es el mayor, pero es cómo comunicarle al otro, de modo escrito, que tiene que entrar a tal sección para entregar un trabajo que antes era algo que decíamos y que ahora también lo tenemos que escribir. Eso me lleva mucho tiempo.*
>
> (Marina, 2020)

> *...todo esto que uno sostiene y no dimensiona el valor de esa oralidad, de la construcción de relatos, de aprendizaje con el otro, en esa instancia colectiva. Porque vos entregas los materiales, podes dar buenas consignas, pero cuando el otro no puede poner en palabras porque ponerlas por escrito, muchas veces deja en evidencia las grandes dificultades, porque primero hay que hacer un proceso de pasaje, de retrabajo para que la palabra pueda aparecer.*
>
> (Ana, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Siguiendo a la autora:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Carina, 2020)

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

> *...Porque en otro de los espacios donde hicimos los podcast, eso no llevaba un día. Eso lleva muchos días de trabajo para algo que después queda sintetizado en un audio de cuarenta minutos. Pero era todo el armado de los guiones y todo un equipo que estaba colaborando. Primero la decisión de los temas. Por ejemplo, los primeros podcast que se hicieron para el Seminario de Ciencias eran más de acompañamientos de lectura y claves generales. Eso también me costó porque eran desarrollos que antes quizás lo daba en dos clases de cuatro horas...Eso, hacerlo en un audio de treinta minutos fue muy complejo.*
>
> (Marina, 2020)

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

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

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

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

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

> *tante por cómo vamos a evaluar esto que está sucediendo, en detrimento de, por ejemplo, que está haciendo la profe de naturales, qué está haciendo la profe de lengua para recrear sus prácticas docentes…Todas las conversaciones y reuniones institucionales que teníamos era en función de la evaluación, cómo íbamos a hacer para evaluar. Se definió, a grandes rasgos, qué era una evaluación cualitativa, teniendo en cuenta el proceso.*
>
> (Florencia, 2020)

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

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

> *Y eran unas rúbricas que eran: logrado, muy logrado, en proceso y no presentó. Entonces, bueno, cada actividad que le subías a las chicas tenías que valorarla según esa rúbrica... tomamos la decisión de que no todas las actividades iban a ser bajo la presión evaluativa. Así que algunas actividades fueron –que eran las que más evaluaban a la integración y al cierre de un tema- las otras no, porque iban en contradicción con la intención que les proponíamos.*
>
> (Florencia, 2020)

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

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

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

> *Yo les daba los textos a mis estudiantes y una vez a la semana nos juntábamos a leer juntos, a dialogar, a charlar, a pensar. No di trabajos prácticos, lo cual fue una contra para algún punto, porque cuando me dijeron en Junio que tenía que evaluar el proceso, renegué y despotriqué en contra de todo, porque digo, no se puede evaluar un proceso que no existe, para mí no hay una forma, no es posible evaluar esta mitad de año; no hay una posibilidad de evaluarlo conscientemente, digo, uno puede evaluar si fue mejor o peor, puede evaluar, puede tener ciertos indicadores pero qué indicador puedo tener yo si el 80% de mis estudiantes no tienen internet, entonces, o no tienen la posibilidad del acceso a muchas de las cosas, o no tienen acceso a las plataformas...*
>
> (Gustavo, 2020)

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

> *después en términos institucionales, se definió que todos los alumnos iban a estar en condición de regulares y los que accedían a la promoción tenían que hacer una propuesta distinta.*
>
> (Florencia, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Agustina, 2020)

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

> *...yo extraño conversar con mis colegas del campo de la formación general, conversar, discutir, proponer cosas juntas, eso lo extraño muchísimo; pensar, poder revisar una propuesta de enseñanza con una colega, con un colega, discutir en relación a situaciones de pibes o de pibas puntuales, eso es una cosa que se extraña un montón, y es tal la magnitud de la tarea en este tiempo, de los pedidos y demás, que no, no encontramos forma de organización colectiva entre las docentes, de encontrarnos a discutir por ejemplo, no tenemos más resto para eso y eso se extraña, eso se extraña mucho.*
>
> (Lucía, 2020)

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

> *El trabajo colaborativo con otros lo identifico con mucha potencialidad. La posición que yo tomo al momento también de encarar alguna propuesta, el dialogar, el conversar con otro... que puede ser otro equipo de cátedra, puede ser otros colegas, compañeros de la carrera.*
>
> (Florencia, 2020)

Y agrega:

> *...ir construyendo redes con otros a mí me resulta central, en este contexto principalmente, pero también si estuviéramos en las clases presenciales o en el contexto de la normalidad; consultar y construir con otro siempre fue lo nodal o lo fundamental en la tarea,...conversar con otro, me parece clave.* A *ver, desde mi posición y desde mi perspectiva,...lo colectivo y la conversación con otros sirve para, justamente, conversar cómo hacer, más allá de las propias decisiones que puedas tomar como docente.*
>
> (Florencia, 2020)

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

> *...aprender de todo eso, requirió un tiempo y creo que todavía hay muchas cosas que no sé, que me las voy a encontrar una vez que volvamos a las aulas. Más que nada este trabajo entre pares, que yo por ahí pensaba: bueno, hagamos un proyecto entre equipos, entre asignaturas, juntemos trabajo de campo con la Práctica Docente,..., la respuesta fue no, no se puede trabajar, no podemos cargar más a las escuelas con proyectos y con cosas en esta situación.*
>
> (Agustina, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> *...Es como un partamos de cero. Digo, las preguntas vuelven a ser fundamentales. Se ha movido un piso que quizás estaba muy en el sentido común ¿no? "en formación docente, vos entras a un aula y te encontrás con los chicos" y de repente ahora no.*
>
> (Florencia, 2020)

> *...en esta virtualidad, es lo que vivimos todos: que apagan las cámaras, apagan los micrófonos, entonces uno se encuentra hablando solo, quizás. O de veintiuno que se tenían que conectar, se conectan seis. Entonces, la verdad que fue bastante difícil poder hacer el vínculo o la confianza de que se animen a más*
>
> (Agustina, 2020)

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

> *tán del otro lado o no y al momento de finalizar el año -que no sabemos cómo va a ser- me encontraré con ellos, entonces sinceramente para mí ha sido muy complejo porque en presencialidad yo sí llevo un registro mucho más sistemático, tengo mucha participación con ellos. Pero ahora yo no me siento capacitada ni muy formada para los espacios virtuales, vamos inventando cosas y armando videos, y haciendo encuentros, para mí los encuentros es lo más valioso, pero también es verdad que no todos se pueden conectar.*
>
> (Micaela, 2020)

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

> *Mi sensación es que, más allá de la cercanía y de la propuesta que uno puede intentar poner en un foro, con canciones o con literatura o audios y todo lo que uno intente hacer, que hace que estos tiempos sean más habitables, más transitables, más cercanos, el vínculo… yo tengo esa sensación: no pude establecer un vínculo con mis estudiantes. Y ese vínculo, bueno, con gestos…Y después, pasado el tiempo, por distintas decisiones, también en todos los espacios, casi en paralelo empezamos a hacer videollamadas. Y eso, no saldó nunca el vínculo. O sea, no se pudo construir como en el cara a cara. No hay manera... Después, el resto es eso: cierta extrañeza. ¿Quién es ese otro que está ahí?*
>
> (Marina, 2020)

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

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

> *...el tema de los encuentros virtuales te posibilita ver dos caras. Ves la de alguno que abrió la cámara, pero del resto no sé si están, no están. Entonces, no sé si no quieren abrir la cámara o si es que está pasando otra cosa. Gente que está en esos encuentros virtuales pero no está participando en los foros o no está descargando las clases. Entonces, ¿cómo manejo eso que está ahí? No digo que no pase en la presencialidad. Porque los paracaidistas están en la presencialidad. Hay gente que desaparece y aparece...también esa situación uno la encuentra en la presencialidad, pero va teniendo un registro. Podes ir y preguntar: "che, que te pasa". En esto a mí me resulta todo como medio raro. ¿Cómo se resuelve esto?; ¿de qué manera será la mejor manera de resolver esto? Esas son mis preguntas. ¿Cómo ir trabajando la relación de los estudiantes? Lo mismo que cuando yo le digo, en estos encuentros virtuales, hay un grupo, un tercer año que en general, nadie habla. Yo digo, algo para decir: y nadie abre el micrófono. Entonces...qué haces para ablandar un poco...*
>
> (Carina, 2020)

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

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

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

(Juan Pablo, 2020)

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

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

(Juan Pablo, 2020)

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

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

> *elegir entre dar clases en la presencialidad y este lugar...tiene que ver con eso también, qué me incomoda: es la mediación del docente en este contexto, y cuáles son las distintas intervenciones que uno puede hacer a los fines de enseñanza, teniendo en cuenta que quizás a veces hay que priorizar otras cosas, más allá del contenido, y a veces ese espacio que tenemos con los chicos mediado por estos dispositivos que solamente es para escuchar cómo están, cómo andan, "uh bueno pero no dimos esto, pero cómo hacemos, pero cómo llegamos", y todas esas cosas complejas...que convergen ahí que son contradictorias.*
>
> (Juan Pablo, 2020)

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

> *...el gran tema es el contacto con el otro. Yo cuando hablo de Pedagogía, digo, su objeto, más allá de la educación, tiene que ver con repensar la humanización. Cómo nos convertimos en mejores humanos. Como discutimos qué es ser humano para educar. Nos discutimos a nosotros y discutimos con otros ese tema. Para mí, esa idea, es una idea muy fuerte para pensar la Pedagogía. Y vía Whatsapp y vía virtual, es mucho más complejo no sólo porque hay muchas dificultades de acceso. Porque, además, uno en términos profesionales es con el otro, es con el estudiante. Nuestra tarea es con el otro. No es especulativa. Creo que ahí hay una vuelta a la Pedagogía, claramente. De pensarnos, en el lugar de la intervención. Por otro lado, yo no puedo sin ellos. por lo cual es una angustia dependiente ¿Qué sentido tiene mi tarea si no está el otro?*
>
> (Ana, 2020)

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

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

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

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

> nos trasciende y lo trascendemos; algo de él siempre se escapa; todo en él es temporal y cambiante; superfluo y efímero; es de algún modo intraducible e incomunicable: un vacío. (p. 14)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> *...y bueno, esta situación fue como el quiebre y el "entonces qué? Entonces esto. Me parece que eso es lo que más nos cuesta o por lo menos a mí lo que más ruido me hace, uno defiende la Escuela, la Institución pero bueno, ahora no podemos estar ahí adentro y eso hace ruido.*
>
> (Marina, 2020)

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

> *...bueno es como una sensación a veces casi física, esa adrenalina de cuando uno sale del aula después de dar una clase, que es una cosa así en el cuerpo que a mí me encanta pero, una euforia casi, y que tiene que ver con eso, con los modos en los que se transformó todo lo que uno tenía pensado, a veces bien y a veces..., esa sensación ya no la tengo.*
>
> (Lucía, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

(Juan Pablo, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Carina, 2020)

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

(Micaela, 2020)

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

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

> *que traigo del mundo para discutir sea de algún modo percibido colectivamente, me siento como muy sola en ese ejercicio.*
>
> (Lucía, 2020)

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

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

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

> *Creo que la pregunta es ¿Qué vamos a hacer si esto continúa? Porque uno está pensando estrategias para el "mientras tanto". Pero el mientras tanto –además de que se prorroga- ¿Qué sucede si se prorroga un año más? Esa es mi pregunta. ¿Cómo hacer para esos espacios que requieren de la presencialidad, como las prácticas? ¿Qué hacemos si esto sigue?*
>
> (Marina, 2020)

En segundo lugar, advertimos algunos de sus posicionamientos:

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

(Lucía, 2020)

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

(Micaela, 2020)

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

(Agustina, 2020)

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

> *...el interés ante el otro –el otro estudiante, el otro colega– es una marca...es un posicionamiento que excede al contexto de pandemia, pero creo que hoy, aún más, hay que estar, no sé si atento, pero sostener con más fuerza...Cuando pienso en lo que me pasa a mí, también pienso como están transitando los otros su formación hoy*
>
> (Marina, 2020)

> *Porque los alumnos en contextos más vulnerables asisten a las escuelas y algo se transmite en torno a este conocimiento. Y ahora, ¿qué pasa? Porque no tienen acceso a distintos dispositivos, no hay conectividad. Entonces bueno, hay un derecho que está siendo vulnerado... la cuestión de la escuela y el rol docente... Entonces, ahí es todo un desafío y toda una organización en este contexto, que para mí resulta complejo.*
>
> (Florencia, 2020)

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

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

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

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

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

> *... la tarea de la enseñanza y la tarea de la escuela en la construcción de lo común, en la tarea de encontrarnos en este espacio, de lo colectivo... revalorizo y significo aún más la tarea docente y el papel de la escuela en cuanto a la construcción de lo común, de la transmisión y, aparte, a poner en suspenso estas desigualdades.*
>
> (Florencia, 2020)

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

> *cosas más importantes en este momento,...Y en formación docente a mí me parece como interesantísimo pensarlo también desde esas dos dimensiones.*
>
> (Lucía, 2020)

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1986). Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro en *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario. https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.

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

Badiou, A. (2006). *De un Desastre Oscuro. Sobre el fin de la verdad de Estado*. Amorrortu.

Bárcena, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.

Baricco, A. T. (2019). *The Game*. Anagrama.

Barrionuevo, A. (2018). *La palabra del profesor. Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida*. Miño y Dávila.

Bauman, Z. y Lyon, D. (2018). *Vigilancia líquida*. Ediciones Paidós.

Bengvenú, A. M. y Segal, A. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 149-162). Editorial UNIPE.

Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos*. [Tesis de doctorado, Universidad de San Andrés]. Repositorio.udesa.edu.ar.

Brailovsky, D. (2019). Ecos del tiempo escolar en Dussel, P. Ferrante y D. Pulfe (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 149-162). Editorial UNIPEP.

Camilloni, A. (1998). Calidad de los programas e instrumentos de evaluación en A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y C. Palou De Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (p. 67-92). Paidós.

Canguilhem; G. (1965). *Máquina y organismo.* Editorial Vrin.

Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad.* (Tomo 1). Tusquets.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? en A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y C. Palou De Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (p. 35-66). Paidós.

Cervi, G., y Calatayud, P. (2012). Evaluación, saberes y ausencias en M. Ardiles, *Vida y Escuela. De experiencias, saberes y evaluaciones*. Editorial Brujas.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura en Paquay, L., et. al. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica.

Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común en G. Frigerio y G. Diker, *Educar, sentidos acerca de lo común*. El Estanque.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 337-351). Editorial UNIPEP.

Dussel, I. y Carusso, M. (1999). *La invención del aula*. Santillan.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps). (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE.

Edelstein, G., Salit, C., Domján, G. y Gabbarini, P. (2008). *Módulo 2: Práctica Docente. Programa de capacitación docente continua a distancia*. UNLA.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Ed. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2000). *Ciudadanos de la cultura letrada* / Entrevistado por Mirta Castedo. El Monitor de la Educación.

Fischer Lichte, E. (2013). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.

Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educar: saberes alterados*. La Hendija.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coords.). (2017). T*rabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Gabbarini, P. (2017). *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461005/PAG_TESIS.pdf;jsessionid=BFFE9B4CA4C654E095A0D07C311A12AE?sequence=1

Garcés, M. (2019). *Un mundo común*. Marea Ed.

Gusdorf, G. (1969). ¿Para qué los profesores? Por una pedagogía de la pedagogía. Miño y Dávila.

Han, B. C. (2017). *La Sociedad del cansancio*. Editorial Herder.

Hang, B. C. (2017). *La agonía del Eros*. Herder.

Hang, B. y Muñoz, A. (comps). (2019). *El tiempo es lo único que tenemos*. Caja Negra.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.

Hide, D. (2004). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo.* Editorial UOC.

Hui, Y. (2017). ¿Qué es un objeto digital? *Virtualis*, 8(15), 81-96. https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/221

Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, (298), 271-305. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3462298-d0c6-40fc-a507-e6ff55830570/re2981200486-pdf.pdf.

Igarza, R. (2021). *Presencias Imperfectas*. La Marca editora.

Korinfeld, D. (2013). Espacios e Instituciones suficientemente subjetivados en D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan *Entre Adolescentes y Adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura.* FCE.

Larrosa, J. (2019). E*sperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Ed. Candaya.

Le Breton, D. (2006) *Antropología del cuerpo y modernidad.* Nueva Visión.

Le Breton, D. (2008) *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.

Lepecki, A. (2004). Introducción: Presencia y cuerpo en la Teoría de la Danza y la Interpretación en *De la presencia del Cuerpo*: *Ensayos sobre la Teoría de la Danza y la Interpretación*. Middletown, Wesleyan University Press.

Levinas, E., (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca.

Lipovetzky, G. (2016). *De la Ligereza*. Anagrama.

Lourau, R. (1975). *Análisis Institucional*. Amorrortu.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE.

Melich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Editorial Miño y Dávila.

Mininnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas, una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens Ediciones.

Moraña, M. (2021) *Pensar el cuerpo. Historia, materialidad y Símbolo*. Herder.

Mumford, L. (1992) *Técnica y civilización*. Alianza.

Navarro, P. (2013). Un hermoso observatorio de la oralidad: Los géneros de textos institucionalizados. *El Toldo de Astier*, 4 (6), 103-118. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5603/pr.5603.pdf

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.

Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Salit, C. (2004). Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4).

Salit, C. (2021). *Algunas puntuaciones acerca de la instancia de anticipación-previsión de la acción en la enseñanza*. Ficha de Cátedra.

Sánchez, S. (2013). *El programa de mano entre lo efímero y lo perdurable* [Discurso principal]. IV Jornada de Comunicación y Artes Escénicas Práctica comunicacional. Universidad Nacional de Las Artes, Buenos Aires, Argentina.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño y Dávila.

Southwell, M. (octubre de 2013). *La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la educación* [Discurso principal]. Encuentro Internacional X años del PAPDE, UNAM, México.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornadas de apertura, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

Ubieto, J.R. (2021). *El mundo post-covid. Entre la presencia y la virtualidad*. Ned Ed.

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

Enseñanza e incertidumbre. Diálogo entre profesores de Filosofía en tiempos de pandemia

Sergio Andrade, Noé Bondone, Gabriela Domjan, Amiel Gorosito, Verónica Lerda, Moira Rivulgo, Dolores Santamarina y Franco Sgarlatta

Introducción

Luego de la perturbación, la incertidumbre, las incomodidades e incluso la perplejidad de las situaciones que suscitan los distintos episodios vinculados a la pandemia del Covid 19 -resulta preventivo asumir un plural para estas circunstancias-, las prácticas docentes y filosóficas en territorio se ven modificadas.

Aunque Badiou[1] (2020) haya declarado que la pandemia no es un acontecimiento, asumimos como hipótesis de trabajo -por los intercambios que como docentes sostenemos con otros colegas- que el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) trae aparejadas alteraciones en el estado de situación en educación y en los modos en que interactuamos en los territorios de la enseñanza. Además, es posible que suceda algo novedoso. Tal como ha sido reconocido en páginas anteriores de este texto, sostenemos que la pandemia nos ubica a todxs -docentes con años de ejercicio profesional, docentes con poco recorrido y egresadxs recientes- en condición de noveles.

El interrogante inicial compartido con el área de Ciencias de la Educación: ¿Qué saberes académicos y qué saberes de la experien-

1 Aquí hacemos referencia a la hipótesis que Badiou desarrolla en un artículo publicado en el sitio la borágine.net (2020). Allí el autor sostiene que la pandemia no tiene nada de excepcional en cuanto a que desde hace tiempo venimos presenciando enfermedades como el SIDA, la fiebre aviar, el regreso del sarampión y la tuberculosis; precisamente el COVID 19 también se denomina SARS 2, por ser una segunda edición de enfermedades respiratorias de fácil transmisión. Por analogía, no cree que la epidemia sea un episodio que abra *per se* nuevas posibilidades políticas salvo la conciencia de la necesidad de políticas públicas de cuidado, principalmente en salud y educación.

cia que conforman la matriz formativa ponen en juego los docentes de distintas generaciones en este contexto novedoso? se resignifica cuando recuperamos los aportes de Cerletti (2015) sobre la enseñanza específica de la filosofía.

El autor de referencia, define la enseñanza de la filosofía como un acto que continuamente se enfrenta a la aparición de lo no-previsto. En primer término, porque presupone un encuentro, en el que tiene lugar una dimensión repetitiva y otra azarosa. Ponerse en diálogo con lo otro supone admitir un efecto disruptivo en la cadena de sentido institucionalizada y reproducida. Este encuentro permite el aprendizaje filosófico: Para que haya aprendizaje filosófico tiene que haber pensamiento, ese acto de "intervenir de manera propia los saberes que se ofrecen:

> La continuidad de los contenidos y de las prácticas instituidas debe verse desbordada por la irrupción de algo que va más allá de lo prescripto... Debe situar una continuidad de transmisión de saberes y prácticas filosóficas sobre las que se provocará el pensamiento a partir de interrogantes y problematizaciones... En cada una de las clases tiene lugar un encuentro siempre expuesto a lo inesperado... esta dimensión sin control no es institucionalmente tolerable. (Cerletti, A., 2015)

Cuando en una clase de Filosofía aparece el pensamiento como expresión de lo que acontece deviene un "sujeto" emancipado. Lo que sucede aquí es el lanzamiento de una idea producida por otrx (filósofx) a una comunidad de diálogo para ser recreada, transformada. Si alguien aprende Filosofía significa que algo acontece y que tiene lugar el pensamiento, significa que se interrumpe la monotonía de los saberes (Cerletti, A., 2008).

Si asumimos junto a Cerletti que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía tienen lugar en la tensión entre la novedad y la repetición, cabe preguntar: las condiciones disruptivas de la pandemia, ¿Dan lugar a una práctica de la enseñanza de la filosofía y en el filosofar con características singulares, renovadas, críticas? ¿Cómo reciben los docentes de filosofía la novedad? ¿En qué medida la pandemia es un acontecimiento o una oportunidad para la enseñanza de la disciplina? ¿Tiene lugar un sujeto emancipado en las clases de Filosofía?

En este contexto, establecemos diálogos entre nuestras experiencias previas en la enseñanza y aquellas que se comenzaron a vislumbrar en esta situación excepcional que permiten redimensionar nuestra práctica docente. Así, en el paso abrupto que implica dejar las aulas pero mantener las escuelas de pie, nos encontramos con otrxs pares -docentes de filosofía- que transitan preocupaciones y ocupaciones similares.

Para avanzar en la indagación solicitamos a docentes-egresadxs recientes del profesorado de Filosofía, un audio de no más de 10 minutos en el que reconstruyeran una "escena" o un "episodio" de "enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia". La intención es repensar algunas categorías teóricas -entre ellas saberes, formación, cuerpo, normalidad- de las que hemos partido inicialmente en el proyecto de investigación que dio lugar a este libro[2] y que parecen complejizarse en el contexto actual.

Aun habitando la situación que intentamos describir e interpretar; consideramos que podemos abrir preguntas, recuperar voces que han tenido que asumir la enseñanza en este tiempo, recorrer y revisitar planteos teóricos sobre la temática, sin pretender alcanzar respuestas definitivas.

Nuevos dispositivos. El diálogo, la pregunta y el afecto

Las escuelas son territorios marcados por los hábitos y las rutinas, por lo tanto los cambios suelen ser lentos e inacabados. Sin embargo la embestida de las medidas de restricción de movilidad y distanciamiento social impusieron la demanda de una escuela a la distancia con la consecuente implementación de emergencia de dispositivos de comunicación electrónicos. Como se plantea en otros apartados de este texto, en el caso de la enseñanza de la filosofía los correos, las cuentas de Whatsapp, las herramientas de Google, las cuentas institucionales son las principales novedades en la mochila de trabajo de la docencia.

---

2 Proyecto de investigación (SECyT) *Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesores de filosofía y de ciencias, de la educación de la FFyH, UNC*, dirigido por la Dra Celia Liliana Salit.

Estas tecnologías provistas por las corporaciones más ubicuas del planeta se instalaron casi de un modo instantáneo en la vida de las comunidades educativas, sin mediar procesos deliberativos, decisiones consensuadas ni procesos de formación:

> *La pandemia nos tomó por sorpresa. Como si estuviésemos a punto de morder nuestro "carlitos" de queso y cocido y se nos viene abajo el techo del bar. Y lo que hicimos estos cuatro meses fue intentar salir de debajo de los escombros y salvar el "carlitos" al mismo tiempo.*
>
> (Noé, 2020)

¿Qué implicancias tiene esta situación en nuestras prácticas docentes? ¿De qué modo se promueven reconfiguraciones en nuestros esquemas cognitivos? ¿En qué medida se transforman los límites entre el espacio laboral y el mundo privado? ¿Qué alteraciones en la temporalidad comenzamos a percibir?

> *La suspensión de las clases presenciales, a raíz de la pandemia, vino acompañada de la exigencia institucional de sostener, a través de la virtualidad, el vínculo pedagógico con lxs estudiantes de la escuela media. Rápidamente se me hizo evidente que el programa de mis materias no podía ser simplemente trasladado a los dispositivos virtuales, sino que requería varias redefiniciones.*
>
> (Franco, 2020)

Entre las preocupaciones manifestadas por lxs docentes con mayor frecuencia, es que el ASPO significa la interrupción de la escuela como principal lugar de encuentro y de socialización fuera de las familias:

> *Con los chicos y las chicas de este colegio nos manejamos por classroom, pero en mi caso hay un grupo de whatsapp así que también tenemos esa comunicación. Y después me daba cuenta que perdía el vínculo con ellos, que es una de las grandes cosas que me cuesta poder mantener…*
>
> (Verónica, 2020)

> *Son muchas las razones, pero en particular me interesa detenerme en el hecho de que lxs estudiantes, sin la escuela (presencial) se ven privados de un espacio de socialización por fuera del hogar…*
>
> (Franco, 2020)

Lxs docentes percibieron interrumpidas las instancias de intercambio con lxs estudiantes en el contexto de la pandemia. El diálogo es una de las principales actividades en el aula de filosofía, en cuanto allí tiene lugar una conversación donde entramos y somos llevadxs, un discurrir en el que interviene la afectación, la confianza, el aprecio, el respeto (Aguirre, M.L., 2012). Sin embargo, según lxs docentes, durante la pandemia priman las comunicaciones más técnicas o instrumentales, menos reflexivas:

> *No hay mucho ida y vuelta más que por whatsapp. Muchas veces no responden y se hace muy difícil la comunicación. Desde el mismo colegio no se proponen instancias de videollamadas y ese tipo de cosas. Es muy difícil la comunicación más allá de un "profe qué trabajo debo" y yo siempre apunto al cómo están, si necesitan que les dé una mano. Pero está medio cortado todo. Yo venía en una línea de escuchar emociones, sentimientos, reflexiones de lxs estudiantes y por ahí desde el colegio se proponía otra cosa…*
>
> (Sabrina, 2020)

El diálogo es un tipo de juego. Como todo juego se caracteriza por un movimiento de vaivén donde intervienen alternadamente preguntas, respuestas, enunciados constructivos (completan lo dicho), enunciados re-orientadores (derivan otra línea de conversación) y reguladores (orientados a sostener la conversación) (Aguirre, M.L., 2012). La no-presencialidad y los condicionamientos impuestos por los dispositivos inhibieron el "ida y vuelta" propio de la práctica filosófica en el aula:

> *Durante todo este año, evité dar clases a través de meet ya que veía limitada la posibilidad de producir un diálogo con*

> *mis estudiantes, y nada me interesa menos que pensar la enseñanza de la filosofía como un monólogo… La videollamada implica que entre el docente y el alumnx media una pantalla, pero una pantalla que puede estar apagada… Lo que me gustaría pensar es cómo poder enseñar filosofía sin las caras, sin los gestos, sin el ida y vuelta propio de la dinámica áulica. Se trata de repensar las maneras del filosofar y la integración de las nuevas tecnologías. Un ejercicio (y una demanda) de creatividad. Otras formas de dialogar.*
>
> (Amiel, 2020)

Para sortear estas dificultades, una docente implementó encuentros virtuales en grupos pequeños con preguntas disparadoras, para facilitar el intercambio horizontal y el pensamiento. Preguntar es el núcleo del proceso dialógico. Desde el punto de vista didáctico, la pregunta cumple múltiples funciones -preguntas para evaluar, para dar pie a una explicación, para sostener la exposición, para indagar creencias previas, preguntas que favorecen el proceso de comprensión, preguntas para construir significados compartidos (Litwin, E., 1997). Al inicio de una clase pueden permitir estimular un recuerdo o anticipar un sentido; en el desarrollo conectan con lo nuevo o promueven encontrar soluciones. En todos los casos, las preguntas favorecen el proceso constructivo en el aula (Litwin, E., 2016). Pero la profesora entrevistada propuso preguntas filosóficas, aquellas que - según W. Kohan- se caracterizan por ser centrales, comunes y controvertidas; se diferencian de las retóricas o didácticas porque "no presuponen una respuesta", tienen importancia para quien las formula, suspenden las creencias previas, ponen a lxs estudiantes y docentes en un mismo nivel y expanden el horizonte de sentido (Kohan, W., 2019).

> *Se me ocurrió - para no perder ese vínculo que veía que estaba perdiendo- hacer videollamadas... Ellos formaron grupos, les di unas preguntas disparadoras e hicimos un intercambio a través de whatsapp. Eran grupos de tres; me tenían que llamar, entonces diseñé un horario… Cada grupito tenía muy poco tiempo porque eran un montón de grupos, pero bueno…*

> *unos veinte minutos donde hacíamos un intercambio del tema, de lo que habían pensado y un intercambio también humano que me sirvió mucho y a los chicos también porque les gustó tener un ratito con la profe.*
>
> (Verónica, 2020)

Muchos de los intercambios durante la pandemia se hacen por chat. Este es un medio frecuente entre los jóvenes que permite participación, despierta entusiasmo y funde otros géneros comunicativos y narrativos. No es un derivado de los anteriores, sino una fusión de registros orales y escritos que adopta usos y condiciones propios. El sistema de argumentación en este medio es más parecido al oral que al escrito y el contenido se improvisa más en cuanto surge del intercambio de lxs participantes/interlocutores. Frecuentemente se habla en paralelo sobre temas diferentes: "En síntesis, el chat es el más participativo, segmentado y oral de los registros escritos que sustituyó a la comunicación telefónica. Se encuentra desprovisto de muchas de las convenciones y reglas gramaticales más difundidas" (Litwin, E., 2016).

La pandemia obligó a lxs profesores de filosofía a comunicarse con formatos no tradicionales, incorporando emoticones, mayúsculas para mentar gritos, con velocidad, instantaneidad, con intervenciones sintéticas que se solapan, sin retórica, no son meras transcripciones del intercambio oral. Algunxs docentes lo entendieron como una oportunidad. Un profesor de nivel secundario comparte un intercambio con una estudiante por chat:

> *-Estudiante: Hola profe recién hoy escuché el audio del trabajo que me mandó y me recordó a algo que pasó antes de ayer que me dejó pensando qué mal está el mundo jajaja*
>
> *-Profe: ¿Me contás qué pasó y qué pensaste?*
>
> *-Estudiante: Si fue porque yo y Melina (bueno en realidad ella) estaba viendo una discusión que se había formado por los comentarios de Instagram y después me lo contó. La cuestión era que una de las personas defendía la comunidad LGBT y*

> *las orientaciones sexuales y todo eso (para mí eso sería desde el punto relativista(?)*
>
> *-Y luego otra persona saltó diciendo que la pedofilia era una orientación sexual y todos quedamos como* QUE LE PASA A ESA PERSONA POR LA CABEZA ¡DIOS!
>
> *eso... eso es indiscutible está mal. Me pasó de todo, primero fue como que me quede en shock, después me dio asco y después me dio miedo pensar que hay gente con ese pensamiento en el mundo y después me dio tristeza por el mundo.*

(Noé, 2020)

Aún en la virtualidad, el docente puede reconocer a través de este comentario por whatsapp que la interpelación filosófica ha tenido lugar al menos en esa estudiante:

> *Este comentario de una estudiante fue a propósito de un trabajo desarrollado en el terreno de la ética que tenía como objetivo reconocer puntos de vista dogmáticos y relativistas. La inquietud de la estudiante era saber si había comprendido los conceptos a partir de una interpretación de una discusión en Instagram. Creo que cuando eso se logra se alcanza en buena parte uno de los objetivos de la enseñanza de la filosofía que es nutrir de conceptos para lograr una mejor interpretación del mundo. Entendiendo mejor, más compleja y menos ingenua. Este mensaje fue un indicador de que la propuesta funcionó.*

(Noé, 2020)

Si bien el dispositivo whatsapp permite intercambio de emociones y experiencias personales, como advierte Litwin (2016), la sobreabundancia de mensajes digitales -con pocas oportunidades para el silencio y la palabra genuina- puede promover una estética kitsch que confunde la emoción con lo sentimental y simplón, trivializa el

diálogo, teniendo lugar un intercambio superficial y efímero -poco fructífero para la filosofía entendida como crítica.

La escritura como práctica sobre sí mismx

La relación entre la oralidad y la escritura en la filosofía ha sido y es de continua tensión. Hay quienes sostienen que algo de la vitalidad del filosofar se pierde en la "traducción" al papel. Otros argumentan que son distintos modos de presentar al pensamiento. ¿A qué forma de hacer filosofía se adecúa más la enseñanza? ¿Cómo se refleja esta tensión en las propuestas de enseñanza durante este tiempo de no presencialidad?

Durante la pandemia, la escritura filosófica argumentativa filosófica encuentra dificultades en los cursos de filosofía:

> *Se me presentan algunos desafíos que por lo menos este año no he podido resolver y que son cuestiones que me inquietan y me preocupan y ocupan en la enseñanza de la Filosofía. En mi experiencia del secundario, me ha costado muchísimo que lxs estudiantes escriban pequeños ensayos, argumentaciones. Todavía no he podido resolver cómo realizar instancias de escritura, no sólo preguntas y respuestas, recrear la escritura filosófica, eso me ha costado, encontrar una estrategia virtual de la escritura y reescritura filosófica.*
>
> (Verónica, 2020)

Sin embargo, otros géneros y formatos de escritura tienen lugar en los espacios no presenciales de la enseñanza, especialmente aquellos que permiten recuperar la experiencia presente. De manera variada y en diversos formatos, lxs profesores proponen reconstruir escenas cotidianas como elementos de reflexión filosófica. En esta y otras propuestas que se implementan, las estrategias didácticas se complementan con el ejercicio filosófico de pensar las propias subjetividades y sus movimientos en un contexto inédito e impredecible.

Un profesor propone un ejercicio de escritura sobre el presente con formato de "bitácora", cuya propuesta consiste en entablar un vínculo con lxs estudiantes a partir de su relato y experiencia des-

de el inicio del confinamiento, poder dar lugar a sus emociones y pensamientos; conocer las circunstancias en que se produce el intercambio y progresivamente incorporar algunas lecturas del campo específico y de las Ciencias Sociales acerca de la pandemia para ampliar la mirada más allá de la experiencia personal, hasta incluso volver críticamente sobre ella para orientar la producción de un ensayo argumentativo:

> *Decidimos trabajar sobre una Bitácora de Cuarentena...Los relatos fueron desde el inicio de lo más diversos, pero el denominador común fue una catarsis...El intercambio desde ése punto de partida fue un modo de intentar recrear el vínculo pedagógico, una manera de hacernos presentes como docentes, habilitando una escucha y un espacio donde los estudiantes pudieran decir presente, y dónde la filosofía se presenta como un pensamiento reflexivo acerca de lo que nos pasa como comunidad, más allá - e incluso a una distancia crítica - de la repetición más bien burocrática en la que nos vimos involucrados a través del envío y recepción permanente de trabajos prácticos.*
>
> (Franco, 2020)

El intercambio a través de formas de la escritura, que de algún modo recuerdan las formas epistolares, se transforma en uno de los formatos comunicacionales de mayor presencia durante la pandemia. La carta constituye un dispositivo casi en vías de extinción, reemplazado hoy velozmente por la inmediatez de otras comunicaciones virtuales; sin embargo, durante mucho tiempo -y hasta hace poco- había sido la única vía de comunicación de viajerxs, migrantes y amantes, también de filósofxs. Las cartas tienen esa particularidad: nos aproximan en la distancia. La firma –como señala Derrida (1994) pareciera evocar la ausencia, volverla presente.

Hay un elemento fantasmal en la correspondencia. Se escribe a quien no está, nos escribe el que no está. Las cartas tienen además la característica que dan cuenta de lo cotidiano, de lo que podría ser una experiencia irrelevante. Como lo señala irónicamente Ricardo Piglia (1989):

> No creo, por ejemplo, que se pudieran encontrar en esas cartas experiencias que valgan la pena...en el fondo no puede pasarnos nada extraordinario, nada que valga la pena contar. Quiero decir, en realidad, es cierto que nunca nos pasa nada. Todos los acontecimientos que uno puede contar sobre sí mismo no son más que manías. Porque a lo sumo, ¿qué es lo que uno puede llegar a tener en su vida salvo dos o tres experiencias? Dos o tres experiencias, no más (a veces, incluso, ni eso). Ya no hay experiencias (¿las había en el siglo XIX?) sólo hay ilusiones. (p.23,24)

Sin embargo, estas comunicaciones referidas a la cotidianeidad, aparentemente irrelevantes, se transforman en un documento político cuando son leídas a la distancia, sin ser sus primerxs destinatarixs. Las cartas escritas en la pandemia revelan la íntima relación entre la vida privada de las familias y lo público que las atraviesa y ordena.

Este intercambio epistolar entre docentes y estudiantes se sostiene en modos virtuales pero también en soporte papel para quienes no tienen acceso a la red. Algunxs docentes confeccionan artesanalmente cuadernillos para dejar a quienes se acercan a las puertas de las escuelas o las fotocopiadoras cercanas, entre los más usuales.

Otra experiencia de educación en pandemia es la que pone en práctica una profesora que crea *propuestas significativas de manera remota* en el contexto de *una educación virtual un poco improvisada.*

> *Siempre es un desafío en educación cómo poder intercalar o articular una propuesta pedagógica con la realidad y cómo desarrollar a partir de eso un sentido crítico, que es uno de los objetivos de la currícula. [en esta articulación] radica la magia, la chispa, de la tarea educativa. [Que los estudiantes] puedan interpretar sus propios contextos y que las categorías o los contenidos propios de cada espacio curricular permitan a los estudiantes formarse como ciudadanos.*
>
> (Cecilia, 2020)

Uno de sus desarrollos didácticos inició con las siguientes preguntas: ¿Qué podemos proyectar en esta distopía que está ocurriendo? ¿Tiempo de cambios o de profundización de lo mismo? ¿Se abren

puertas, se cierran puertas o ambas situaciones? (Zarate, C., 2020). Le consultamxs sobre su tarea y nxs cuenta lo siguiente:

> *...Lo que hice fue una propuesta de escritura creativa donde adapté varias propuestas para crear una secuencia didáctica donde ellos puedan imaginarse a partir de un relato literario, que pudiesen hacer como una crítica, o pudiesen plasmar cómo estaban ellos experimentando la educación virtual y sus vidas atravesadas por la pandemia. Entonces la actividad consistió en, primero, ver qué cosas extrañaban, qué cosas no extrañaban, qué cosas sentían que la pandemia les había permitido valorar que antes, por la naturalización o el hábito, no veían, y a partir de este primer ejercicio, de compartir vivencias y experiencias, les propuse ciertas pautas de escritura, que era imaginarse unas puertas ... que te conducían a otros lugares ... [imaginarse] qué habría detrás de esas puertas. Y que en ese relato imaginario describieron ...diferentes miradas en relación con la pandemia.*
>
> (Cecilia, 2020)

Nos parece valioso pensar en lo que la profesora llama "significativo", en un trabajo de escritura que busca ir más allá del texto mediante un texto. Lo que nos podría sugerir que nuestra realidad se constituye a partir de textos diversos y en cierto sentido no hay un "afuera" del texto. De tal modo que es la articulación de la experiencia, del habitar el barrio, del ser atravesadx por un momento, lo que permite un ejercicio didáctico que visita la relación yo-experiencia-texto al tiempo que define el sentido de la educación en el espacio curricular Filosofía. En continuidad con esta idea también hay una propuesta de lectura que no es otra cosa que un encuentro con lxs otrxs:

> *Trabajamos ciertos autores que estaban hablando el año pasado [2020] de la pandemia en ese texto "Sopa de Wuhan" pero también comentarios cortos que yo extraje de redes de gente más jóven, y escritores locales, que me parecían que tenían que ver con el imaginario de lxs estudiantes. A partir*

> *de ahí les hice la propuesta y salieron textos muy lindos en donde aparecían problemáticas propias de sus barrios, se visualizaban problemáticas sociales, cuestiones que tenían que ver con la ciudadanía, con el acatamiento o no de las medidas. De esa forma se entusiasmaron y salió un lindo trabajo y un lindo abordaje.*
>
> (Cecilia, 2020)

Lxs estudiantes participantes de la propuesta de Cecilia, leen autores contemporáneos como Slavoj Zizek o Giorgio Agamben y a la vez generan un registro textual que trasciende las paredes del aula y resuena en diferentes medios de comunicación: prensa gráfica, un programa de radio. Esto evidencia el interés social que existe en torno a la voz y el texto de lxs estudiantes. La condición de la educación en la pandemia potencia diferentes elementos, la reflexión sobre sí mismx y su contexto, el contacto con diversos textos -es decir otredades- y todo esto en su conjunto se condensa en una producción relevante en este momento histórico.

La actualidad como materia de pensamiento

La actualidad se instala con otra urgencia en la agenda de la enseñanza de lxs docentes de Filosofía. El presente implica un desafío que requiere ser abordado y transformado en material de indagación, requiere de una actitud crítica como refiere Foucault (1994):

> Con "actitud" quiero decir un modo de relación con y frente a la actualidad; una escogencia voluntaria que algunos hacen; en suma, una manera de pensar y de sentir, una manera, también, de actuar y de conducirse que marca una relación de pertenencia y, simultaneamente, se presenta a sí misma como una tarea. (Foucault, 1994, p. 8)

Se puede observar que lxs docentes de filosofía en general intentan hacer de la pandemia objeto de indagación filosófica. La pregunta se hizo visible, inquietante en las propuestas que tuvieron que diseñar a raíz del ASPO. Un profesorx realiza un balance de esta experiencia de enseñar filosofía en tiempos de pandemia, reconociendo logros y dificultades:

> *Me pareció muy provechoso y en ese sentido un logro para el espacio curricular de filosofía, el hecho de que la pandemia tanto a estudiantes como a docentes nos ha puesto a pensar y ha evidenciado algunas sensaciones y emociones que tenemos, en los momentos de soledad y en el encierro. No sé si es una virtud de la filosofía, pero de ella se puede sacar mucho provecho de reflexionar en este momento con lo que implica estar encerrados o distanciados físicamente. En mis clases siento que le he sacado mucho provecho a esa reflexión consiguiendo respuestas genuinas de parte de las estudiantes y los estudiantes.*
>
> (Benjamín, 2020)

La situación lleva a que lxs docentes revisen y recreen otros límites disciplinares; límites diversos a lo que se puede considerar desde el "canon filosófico". De esta manera, cada docente vuelve a sus propias experiencias y lecturas para redimensionar aquello que suelen ser temas obligados de un curso de Filosofía. Se recuperan textos que provienen de otras disciplinas -Psicología, Sociología, Antropología-, para abordar lo contextual y problematizar el presente con las producciones en circulación:

> *Para mantener mínimamente el interés, prácticamente me crucé de disciplina; estoy usando muchísimos recursos de la sociología, de la antropología, de la psicología, me parece sumamente viable la interdisciplinariedad, pero es algo que hay que resolver en algún momento, repensar cómo hago para trasmitir problemáticas clásicas de la filosofía, que he dejado de lado porque decidí priorizar textos más cortos y tal vez más atractivos...*
>
> (Verónica, 2020)

Las publicaciones de filósofos y científicos sociales en relación a la pandemia se utilizan para vincular la teoría con la experiencia, para problematizar el presente. Escribe una docente en un aula virtual:

> *La inminente presencia del coronavirus es una situación que invita a la filosofía. Desde hace un par de meses, la comunidad de filósofos de todo el mundo no hace más que escribir y publicar breves ensayos sobre el covid19. Las preocupaciones son diversas; políticas -en relación al papel del Estado y las tecnologías en el control de los cuerpos y de las libertades individuales-, éticas- en relación al cuidado de los otros y de sí mismo- existenciales -en relación al sentimiento de inseguridad, de vulnerabilidad y de muerte-. Algunos, audazmente lanzan y discuten diversas predicciones a futuro -¿llegará el fin del capitalismo o un capitalismo más salvaje?, El capitalismo ¿Se acelerará o se ralentizará? -. Algunas producciones de filósofos y científicos sociales de todo el mundo ya han sido encarpetadas en un pdf de circulación en las redes bajo el título "Sopa de Wuhan" -puedes googlearlo-.*
>
> (Dolores, 2020)

A este respecto, el autor canónico más referenciado fue Foucault. Conforme a sus estudios realizados en *Historia de la Locura* (1964) y en *Vigilar y Castigar* (1975) se realizan en clase revisiones históricas comparativas advirtiendo diversos modos de tratar el contagio: el aislamiento y la exclusión del leproso en la Edad Media, la disciplina como respuesta a la peste en el siglo XVIII; el control demográfico con la viruela. La experiencia frente al COVID 19 para los profesores de Filosofía hace evidente cómo opera todavía el dispositivo que comenzó a funcionar en la época clásica (XVI-XVIII), esa estrategia de inmovilización, análisis y compartimentación como respuesta a la enfermedad que todo lo mezcla y lo esparce:

> *Otro aspecto provechoso de la Filosofía fue trabajar desde una perspectiva foucaultiana, analizar cómo a través de las redes sociales y de los dispositivos virtuales se meten en nuestras vidas y ejercen control. Fue sencillo...o la pandemia aportó para visualizar las herramientas con las cuales se crean sociedades disciplinarias.*
>
> (Benjamín, 2020)

Como señalan Farran, Singer y Vignale (2020), el uso de Foucault que tiene lugar durante la pandemia se limita a las producciones de su segundo período (1961-1975) sobre la relación saber/poder y se pasa por alto sus últimos aportes vinculados a la ética (1976-1984). Esta lectura sesgada ignora el sentido dado a la genealogía por el mismo autor, el de mostrar que el sujeto se produce históricamente y permitir, bajo esta perspectiva, la crítica capaz de iniciar un proceso de desubjetivación de la experiencia histórica y de construcción de nuevas tramas y procesos de subjetivación: "El análisis se encuentra a medio camino si sólo se atiende la relación del saber-poder y se pasa por alto el ámbito de la ética entendida como el ámbito de las relaciones prácticas consigo mismo y con los otros" (Farran et.al , 2020, p. 58).

Nuevos modos de juego y emancipación

El tiempo es un niño que juega con los dados;
el reino es de un niño

(Heráclito, Fragmento 52)

Así como estos tiempos y espacios de búsquedas y encuentros entre la disciplina filosófica, el enseñar y el aprender implican una revisión del canon, dicha relectura permite recuperar planteos que la circundan desde el mismo origen. Uno de ellos es el lugar del juego en la práctica filosófica, en el filosofar. El juego es una de las prácticas que nos identifica como humanxs, una de esas experiencias que nos encuentra primero con nosotrxs mismxs -reconociendo un cuerpo- y con otrxs, primera extensión de nosotrxs mismxs en ideas, imaginación, en hacer y deshacer los tiempos y los espacios -disponibles y usurpados a otras cosas (Huizinga, J., 2007).

Los juegos tienen en su columna vertebral tanto de regla, pauta, como de transgresión, de reacomodo de la norma, de disuasión. Es un intercambio entre lo establecido, acordado, y su interpretación, su discrepancia, hasta la trampa es algo esperado -y bienvenido- en ese trueque. Pero no vamos a detenernos allí. Si nxs detuvieramxs,

deberíamos referirnos al texto de Graciela Montes (2001), donde caracteriza con minuciosa vivacidad estas experiencias que recuperan nuestras infancias. La autora sostiene que el juego nos permite superar una frontera, aquella que nxs planteamxs como realidad. A partir de allí se puede inventar, recrear, hacer y deshacer otras realidades. Por ello, Montes vincula la actividad del juego con el arte.

Vamxs a jugar un juego. Podríamos utilizar otro verbo no redundante, sería decir menos de lo que se trata esta actividad. Jugar implica una acción que difícilmente pueda traducirse en un sinónimo. Por ello, tal vez no nos detengamxs en ningún lugar. Tal vez sólo propongamxs andar a los saltos, atisbar lecturas, escuchar una reflexión o un texto, provocar inquietudes, cuestionar modos de hacer o de pensar las cosas, no sólo con el mero interés de desubicarlas -aunque algo de eso se presente-, sino para encontrar nuevas formas, para generar nuevas relaciones con los problemas y las preguntas.

Por ello, una docente retoma una novela de Julio Cortázar: "*Rayuela*", un gran juego que llama a otros juegos. A partir de una experiencia de enseñanza, una profesora plantea un modo de encarnar el texto como propuesta de enseñanza:

> *Antes que se inicie la pandemia, la manera en la cual había pensado las clases y la planificación estaba inspirada en el libro de Rayuela de Julio Cortázar, donde él propone esta multiplicidad con el objetivo de igualar al lector con el escritor, que no sea el escritor el que imponga un solo camino hacia el lector sino que el lector tenga una participación activa podríamos decir en esa historia. Esa idea me pareció muy interesante. Propuse a los chicos y chicas trabajar con opciones -Ejes- que habilita la elección por tema de interés, donde varios grupos trabajan - en paralelo- temáticas muy diversas. Una vez que eligieron un eje no pueden trabajar en los otros, y no lo van a trabajar más. Eso también es un poco interesante. El resultado es que cada estudiante hace un recorrido propio. En alguna medida, cada estudiante fabrica su propio programa.*
>
> (Verónica, 2020)

A esta propuesta, nos informa la profesora, no pudo sostenerla en la virtualidad. Antes que refiera los cambios y desde dónde estableció las modificaciones en su propuesta, quisiéramos destacar el carácter innovador de su práctica de enseñanza. La descripción de su propuesta de enseñanza asume ciertos desafíos que habría que advertir.

Es común distinguir entre forma y contenido, y que aquello que se identifica como propiamente contenido suele estar enmarcado dentro del canon filosófico -sin discutir los modos de comunicar, transmitir y encontrarse con la filosofía-. Verónica asume que su propuesta de enseñanza parte de pensar lx estudiante al modo del lectxr que Cortázar supone en Rayuela, ubica en el centro de su enseñanza a lxs sujetos que aprenden, estudiantes activxs, que resuelven con otrxs sus procesos de aprendizaje. En una propuesta semejante es significativo el papel que, al correrse del lugar protagónico típico "frente al aula", reubica lx docente en su función y la multiplica en cada grupo y con todxs, la coordinación de las tareas, el incentivarlxs con preguntas y objetivos puntuales.

Dado que, como afirmamos antes, la propuesta de enseñanza de Verónica se sitúa en los sujetos de aprendizaje, la situación de ASPO va a implicar un necesario movimiento en los modos del encuentro, sin dejar de tomar a sus estudiantes como principal referencia:

> *Hecha la presentación de cuál era mi diseño, voy a contar cuál ha sido la experiencia de mis clases en esta virtualidad. Cuando se decreta la pandemia, ya había comenzado la dinámica de trabajo por tema y por grupo. Todo ese escenario que yo construyo, con este diseño tipo Rayuela, lo tuve que desarmar porque obviamente era absolutamente inviable poder sostener esa dinámica grupal de cierta independencia de las chicas y los chicos en la virtualidad. Cerré el tema de manera abrupta, casi que tuve que dejar de lado todo lo hecho hasta ese momento. A partir de ahí tuve que rediseñar mi planificación, bueno lo que les ha pasado a la mayoría de los docentes.*

Y en tal sentido agrega:

> *La dinámica tipo Rayuela no la volví a repetir, pero, primero por exigencia de la escuela y luego por decisiones pedagógicas y políticas, comencé un trabajo interdisciplinario - entre Filosofía, Lengua y Literatura y Teatro- que duró de agosto a diciembre de ese año. Ahí, encontré una dinámica nuevamente en grupo con posibilidad de que los chicos y las chicas puedan elegir sus temas de interés pero cruzados con otras materias. Se hicieron tres proyectos interdisciplinarios en total. Me sorprendió que en ese contexto pandémico, me encontré con algo que no había experimentado antes de la pandemia: el trabajo sostenido interdisciplinario y el sostén emocional del colega. Porque el trabajo grupal fue de lxs chicxs pero también nuestrx como docente durante tres meses.*
>
> (Verónica, 2020)

Si bien en espacios formativos insistimos en la relevancia de pensar propuestas de enseñanza situadas, a partir de un trabajo casuístico, que se oriente a los sujetos y las instituciones con quienes nos encontramos, el relato de Verónica plantea ciertas orientaciones respecto a una experiencia que toma estas preocupaciones como horizonte. Manifiesta una lectura política en su preocupación por los sujetos que aprenden: que sus aprendizajes posibiliten experiencias emancipatorias -interés que resulta más significativo al proyectarlo en una escuela privada- con un imaginario no muy propicio a estos objetivos-.

> *Entonces se fue desarrollando una dinámica donde tanto estudiantes como docentes se sostenían con sus pares en tres propuestas diferentes para finalizar ese 2020. Filosóficamente, cedí algunos temas y tuve que cruzar líneas del canon filosófico… Humanamente encontré la posibilidad - y creo que mis estudiantes y colegas también- de sostener la enseñanza y el aprendizaje de manera colectiva (en un momento donde lo colectivo era muy escaso).*
>
> (Verónica, 2020)

Por otra parte, la profesora asume una problemática cada vez más compleja de discernir: la interdisciplinariedad, y en el influjo de categorías y lecturas, de contaminaciones, saltos - ¿otra vez el juego? - de una lectura o una perspectiva a otra, en problemas -como el racismo- que por su complejidad difícilmente se puedan abordar desde una sola disciplina académica.

La pandemia y las nuevas condiciones de trabajo y estudio

Todxs lxs docentes consultadxs acuerdan que la pandemia dejará modos de trabajo más exigentes y controlados. La escuela que fue por siglos un dispositivo de disciplina -un lugar de fijación de los cuerpos- se desterritorializa y sin desvanecerse se sostiene por mecanismos de control más invisibles, invasivos y sofisticados:

> *Los docentes por nuestra parte aparecemos completamente alienados respecto a las condiciones en que se desarrollan nuestras prácticas de enseñanza.*
>
> (Franco 2020)

Los documentos colaborativos, muy útiles para ciertos ejercicios creativos, se configuran en potentes herramientas de expansión del tiempo laboral. Hojas de cálculo de Google se utilizan para producir datos sobre la situación de estudiantes y docentes. Las demandas desde las direcciones se multiplican rápidamente y el horario laboral se diluye.

La irrupción de lo laboral en la vida privada de quienes desarrollamos las experiencias educativas se trasladan de los edificios escolares a los hogares de docentes y estudiantes. De forma vertiginosa se filtra y expande en nuestras prácticas como consecuencia de la pandemia. La red social Whatsapp que sirve para comunicar diversa información, al mismo tiempo se transforma en un medio para echar un vistazo a la vida privada de las personas. Las notificaciones suenan en cualquier momento y se trata de pedidos de estudiantes o docentes. Estas descripciones intentan mostrar que algo en nuestras vidas ha cambiado pero también acerca indicios para sospechar que hay algo de la subjetividad que aún no terminamos de comprender

en todas sus consecuencias. Encontramos en Fisher (2016) un ensayo sobre el neoliberalismo que nos brinda herramientas para interpretar las modificaciones de la escuela en la pandemia:

> La vida y el trabajo, entonces, se vuelven inseparables. El capital persigue al sujeto hasta cuando está durmiendo. El tiempo deja de ser lineal y se vuelve caótico, se rompe en divisiones puntiformes. El sistema nervioso se reorganiza junto a la producción y la distribución. Para funcionar y ser un componente eficiente de la producción en tiempo real, es necesario desarrollar la capacidad de responder frente a eventos imprevistos; es necesario aprender a vivir en condiciones de total inestabilidad o "precariedad". (p.49)

Las tecnologías tienen usos específicos que pueden resultar muy loables desde un punto de vista práctico. No obstante, toda la batería de aplicaciones y programas informáticos introduce en la dinámica laboral nuevos dispositivos de medición: Cuánto tiempo permaneció una persona editando un documento, a qué hora lo hizo, cuántas veces modifica algún dato y otras mediciones que desconocemos. Podríamos suponer que esto no implica un perjuicio para docentes y estudiantes pero son herramientas que se han impuesto en ausencia de una deliberación colectiva; se han comenzado a utilizar de hecho. Esto tal vez sea un indicador de los tiempos por venir en las instituciones educativas. La contradicción es evidente: vivimos en sociedades que deben perfeccionar sus prácticas democráticas y, sin embargo, ante la urgencia se imponen -por la misma dinámica del capitalismo- herramientas que sirven para mucho más que sus fines explícitos. Las nuevas tecnologías no sólo "han llegado para quedarse" sino que también su implementación ha saltado los procesos democráticos necesarios para tener algún tipo de control popular sobre lo que queremos o no que se conozca de nuestra actividad educativa.

Otra cara de la irrupción y expansión de las tecnologías de la información a las instituciones educativas pasó por la discusión en torno al acceso a los dispositivos. Se problematiza si se puede exigir actividades y entregas obligatorias a estudiantes que no tienen conexión a internet y al mismo tiempo se reclama a los gobiernos que garanticen el acceso y el derecho a la educación. Es decir, tiene lugar una gran discusión en torno a la desigualdad. Un profesor señala que

esta problemática es previa a la pandemia y que se actualiza por las condiciones materiales de la vida que atraviesan lxs estudiantes:

> *De esto se puede generar un error de análisis que es pensar que todo esto, al final, genera un montón de desigualdades. Y puede ser que las agudice pero enseñar en una escuela pública presencialmente implica también un montón de desigualdades. Hay chicos que no comen bien, que tienen que estar laburando todo el día, y no pueden hacer tareas, y llegan re-cansados al colegio. Pasaba con un estudiante hace dos años, salía de la fábrica, llegaba tarde al colegio y estaba todo cansado y no podía hacer nada…*
>
> (Andrés, 2020)

En las palabras de este profesor se deja ver algo que Fisher (2016) analiza en su texto y es la cuestión de una realidad que se impone como la única posible y que, en el horizonte de los sujetos, no encuentra alternativas.

> *Allí el desafío es cómo uno trabaja con las desigualdades, como genera un espacio que sea útil, que tenga sentido y sea significativo para todas y todos los estudiantes y saber que esas desigualdades van a seguir existiendo haga lo que uno haga...*
>
> (Andrés, 2020)

A algo más de dos años del comienzo de la pandemia, se acentúa el uso de ciertas tecnologías en detrimento de viejas prácticas analógicas de la escuela pre pandémica. Se evidencia que un nuevo orden ha llegado "para quedarse" en las prácticas de las instituciones educativas.

En este sentido nos podemos preguntar si una propuesta pedagógica "significativa" puede irrumpir de algún modo en las condiciones de existencia de esx estudiante explotadx que ya no tiene energías para desenvolverse en una clase. También deberíamos preguntarnos si las nuevas condiciones son motivo de discusión política

en las aulas, si permite arriesgar y arriesgarnos a nuevos escenarios posibles.

Algunos apuntes de la incerteza

Se puede pensar que el contexto del ASPO permitió pensar propuestas alternativas para la enseñanza. Esta nueva situación nos ha encontrado teniendo que plantear otras estrategias que permitan propiciar aprendizajes en otrxs, cuando las modalidades habituales del encuentro se encuentran negadas -fundamentalmente en el primer año de pandemia-, o fuertemente constreñidas.

En este contexto, se habilitan otras formas de escritura a través de los canales que permiten el trabajo desde el whatsapp, las aulas virtuales, el meet, un google drive compartido, la creación de sitios de youtube. Dentro de las nuevas habilitaciones, se presentan, como planteamos antes, diferentes formas de escritura, o de vínculos con la escritura que hasta hace poco parecían extintos dentro de las prácticas de enseñanza en el Sistema Educativo, en actividades. que exigen claridad en las ideas, sistematicidad, construir argumentos, etc., acciones que habitualmente se resuelven desde la oralidad.

Sin embargo, ante la dificultad o imposibilidad de un intercambio más fértil, cara a cara, sin dilación en las preguntas y respuestas, o cámaras que se prenden y apagan, a través de chats en prácticas que no se detienen a reflexionar respecto a las (nuevas) subjetividades que se construyen en los espacios educativos, también se cierran o se obstaculizan algunas posibilidades.

Entonces, podemos retomar la inquietud respecto a los vínculos entre teoría y práctica y las mediaciones que se construyen para que estos vínculos se produzcan. Esa explicitación de las formas en que la docencia lleva adelante la tarea de la: ¿No será el movimiento necesario para reubicar su acción no como mero técnicx, transmisxr de saberes refrendados en otros sitios y por otrxs, sino como intelectual y productxr de conocimientos?

Allí tal vez, encontremos sentido a la acción que podemos emprender en un futuro donde las tecnologías siguen siendo herramientas y no recursos mágicos que garantizan y resuelven las interacciones de modo eficiente. Antes y después hay decisiones de

lxs docentes, decisiones sobre las subjetividades en juego -la de lxs otrxs y la propia-, decisiones sobre los sentidos del hacer filosofía y las estrategias propicias para el encuentro, entre otras.

Por lo general la enseñanza se desarrolla en un campo escolar condicionado, fuertemente reglado y controlado. La práctica pedagógica llevada adelante durante la ASPO no es la excepción. Si bien tienen lugar acciones didácticas creativas, siempre se hacen dentro de un marco impuesto de restricciones. Aunque las prácticas educativas de la pandemia prometen transformaciones en el orden del pensamiento y del filosofar, paradójicamente se sostienen en contextos cada vez más radicalizados de control social y precarización laboral.

La actualidad de la pandemia se tematiza en las aulas, empero no se avanza suficientemente en el pensamiento situado sobre el modo de ser estudiante y docente en este contexto, reflexión habilitante de una praxis transformadora de lo escolar. Por eso si volvemos a la pregunta de Badiou (2020) acerca de la novedad del 2020, podemos afirmar que en las aulas virtuales tuvieron lugar algunas formas diferentes de encontrarse y hacer filosofía, alternativas para interactuar en espacios y tiempos restrictivos, pero estas inquietudes, que devuelven algunos viejos requisitos para hacer filosofía con otros -la escucha, la reflexión, la escritura, la continua pregunta-, no alcanzan para que emerja la verdad como fidelidad con el acontecimiento y para que sea posible tensionar las estructuras de repetición -y disciplinamiento- que continuamente se renuevan y sostienen la escuela.

Referencias bibliográficas

Aguirre, M. L. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 65-97.

Butler, J. (2014). A *quién pertenece Kafka*. Polinodia.

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

Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação UFSM*, 40(1), 27-36.

Colombani, M. C. (2008). *Foucault y lo político*. Prometeo.

Cortazar, J. (1963). *Rayuela*. Sudamericana.

Farran, R., Singer, D. y Vignale, S. P. (2020). Usos de Foucault en pandemia: lecturas sobre nuestra experiencia histórica de la peste. *Revista Bordes*, (18), 51-62.

Fisher, M, (2016). *Realismo Capitalista*. Caja Negra.

Foucault, M. (1994). *Qué es la Ilustración*. Actual N°28.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

Kohan, W. (2019). Sobre las preguntas y cómo nos relacionamos con ellas y con la infancia al practicar filosofía en D. Sumiacher, *Prácticas filosóficas comparadas*. Noveduc.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Paidós.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. FCE.

Piglia, R. (1980). *Respiración artificial*. Pomaire.

Zarate, Cecilia. (2020). La distopía de la realidad. Relatos pandémicos de jóvenes, en La Tinta. https://latinta.com.ar/2020/06/distopia-realidad-relatos-pandemicos-jovenes/

Acerca de lxs autorxs

Sergio Andrade: Profesor Adjunto a cargo del área Filosofía del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia de la FFyH de la UNC. Su formación está marcada por el trabajo acerca de la Filosofía y su Enseñanza, los vínculos entre quienes ocupan los lugares del enseñar y el aprender, las subjetividades y las instituciones. De allí, la preocupación por relacionar Filosofía e Infancia, coordinando el Proyecto Filosofar con Niñxs desde 1995 y el Programa de Extensión "(Re) creando infancias. Filosofar con niñxs en territorio" desde 2020, Extensión FFyH UNC. Dirige y participa en investigaciones sobre enseñanza de la Filosofía, Ética e Infancias. Actualmente las indagaciones refieren a los saberes de docentes noveles en filosofía. Junto a ello, tiene experiencias diversas relativas a la interdisciplinariedad en el arte, temática por la cual compartió instancias formativas (Universidad de Deusto, España). Realizó publicaciones literarias, dramaturgia, ensayos. También estableció vínculos con el cine, como asesor de contenidos (Antón, premio INCAA 2012; seleccionada en Annecy, Francia, 2012) y contenidista (Renata y Nazareno, 2015, coproducción Extensión UNC y Paka Paka). Es director del Instituto de Formación Docente Renée Trettel de Fabián. Se dedica a la formación docente en Nivel Superior y la Universidad desde hace treinta años. En cada una de las experiencias citadas reconoce saberes que se comparten e intercambian colectivamente y de los que espera seguir aprendiendo.

Noé Bondone: Profesor en Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba y desde 2011 es docente en escuelas secundarias de la capital provincial. Fue delegado escolar en la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. El deseo de pensar a cada paso la práctica y de establecer un diálogo permanente con otrxs docentes lo llevó a acercarse nuevamente a la cátedra Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia. Forma parte de proyectos de investigación desde 2016 hasta 2022. En este marco colaboró en ateneos y propuestas de formación docente.

Ana Belén Caminos: es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH- UNC), y maestranda en Pedagogía en la misma casa de estudios. Actualmente, es asesora pedagógica en el nivel Superior universitario y de ISFD. Se desempeña como profesora adscripta en las cátedras Didáctica General de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH- UNC) y en Pedagogía y Didáctica General de la Facultad de Artes (UNC). También, es profesora adjunta a cargo interina en la cátedra Metodología del Aprendizaje en la Escuela de Bibliotecología (FFyH- UNC). Desde el 2018 es integrante del equipo de investigación de la cátedra Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia -área Ciencias de la Educación-, en el cual encontró un espacio de diálogo y estudio entre colegas, respecto de la formación docente y los saberes que reconocen profesores noveles de su trayecto formativo inicial, así como los saberes que construyen en su hacer profesional. Motiva su participación en este libro, la indagación construida, de manera colectiva, sobre la vinculación saberes y formación docente en tiempos inciertos devenidos por la Covid 19, situación que interpela los modos de pensar la enseñanza en muchos de sus sentidos.

Luciana Caverzacio: Profesora en Ciencias de la Educación, maestranda avanzada en Pedagogía. Profesora asistente de la Cátedra Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia área Ciencias de la Educación. Trabaja en el campo de la formación docente inicial, desarrollando su tarea en la docencia y también en el área de Desarrollo Curricular de DGES. Ha coordinado la escritura del campo de la práctica docente en la Formación Docente Complementaria de ISEP. En el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba trabaja también en espacios destinados a las prácticas de asesoramiento pedagógico. Estas experiencias formativas y profesionales la involucran con la presente publicación porque es el campo en el que viene desempeñándose y la indagación que se realiza sobre las prácticas de formación docente situadas le permite construir reflexiones y saberes que ponen de relieve la experiencia de lxs sujetos como protagonistas, constituyéndose en un aporte singular.

María Laura Díaz: Es profesora en Ciencias de la Educación FFyH., UNC. Se desempeña como docente en la cátedra Pedagogía en la Licenciatura de Nivel Inicial, Primario y Especial de la Fundación Hombre Libre del ciclo de Licenciaturas de extensión de la UNDEC-sede Córdoba. En la Undec de Chilecito y como ayudante de Primera en las cátedras: Metodología y Diseño de la Práctica y Práctica y Residencia Docente del Profesorado en Ciencias Biológicas. Es adscripta del Seminario Taller: Práctica Docente y Residencia de la FFyH., UNC. Formar parte del equipo de investigación es una apuesta a la formación continua y a la construcción de saberes respecto a la docencia, fundamentales para poder pensar no solamente nuestro quehacer como pedagogas, sino también líneas para objetivar nuestra realidad educativa atravesada por urgencias permanentes del cotidiano.

Gabriela Domjan: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas. Su trayectoria involucra formación en carreras de especialización en Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y en Artes Mediales. En la actualidad, se encuentra profundizando en estudios en relación al área de la Semiótica; efectua actividades de extensión; tareas de asesoramiento y capacitaciones vinculadas a diseños curriculares. Es profesora a cargo de diversas propuestas -en modalidades presencial y virtual- de formación docente de nivel superior de grado y posgrado, que reciben estudiantes de diversas áreas de saberes y conocimientos, en las universidades de Villa María y en la Provincial de Córdoba. Ha sido Profesora Adjunta a cargo del área de Ciencias de la Educación y actual integrante del grupo de investigación de la Cátedra del Seminario Taller Práctica Docente y Residencia de la FFyH de la UNC. Su participación en esta cátedra la ejerce desde el área de la Filosofía, poniendo énfasis, a la vez, en la preocupación por el ingreso a la docencia de profesorxs noveles - diálogos que se expresan en el libro que se comparte-. Con el fin de otorgar nuevos sentidos y significaciones al quehacer docente, que tienen como desafío inaugurar procesos reflexivos desde la gestación de debates y escrituras desde el encuentro colectivo, pone de relieve experiencias y saberes que cruzan fronteras formativas y profesionales.

Patricia Alejandra Gabbarini: Docente Investigadora en UNC. Doctora en Educación y Sociedad, y Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa por la Universidad de Barcelona (UB), España. Becaria ERASMUS MUNDUS, Programa MoE full doctorate, Unión Europea. Sus estudios como pedagoga los inició en FFyH, UNC donde se graduó de Lic y Prof. en Cs de la Educación. Desde 1990 se desempeña en la cátedra Práctica Docente y Residencia, FFyH, UNC, donde actualmente es Profesora Adjunta a cargo. Es miembro de Comité Académico en carreras de posgrado acreditadas, e investigadora en el CIFFyH, UNC. Ha profundizado líneas de estudio en el campo de la Didáctica y Formación Docente, con énfasis en la Investigación de la Experiencia Educativa, Saberes en la Formación de Educadores, Investigación Narrativa. Ha participado en proyectos acreditados en red entre la Universidad de Barcelona, U. de Málaga y U. de Valencia, España, con publicaciones de artículos, libros y capítulos de libros. En 2021 es coordinadora y coautora con colegas de dichas universidades del libro "Atravesar Fronteras. Explorar nuevas narrativas en educación" Ed. Octaedro. Su participación en la presente publicación ha renovado el deseo por la búsqueda de sentidos en la experiencia educativa, abriendo un espacio de conversación y pensamiento colaborativo en torno a los saberes de profesorxs en el contexto de pandemia.

Amiel Gorosito: Profesor en Filosofía. Docente en nivel secundario de diversas instituciones de Córdoba Capital. Profesor adscripto del "Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia" de la FFyH (UNC), lo cual le ha posibilitado acompañar diversas experiencias y prácticas de futuros docentes en filosofía. Atravesado por las problemáticas asociadas a la enseñanza de la filosofía, se vio interpelado a interrogarse sobre el ingreso a la docencia de profesorxs noveles.

Verónica Lerda: profesora de Filosofía de jóvenes y adultxs y feliz habitante de las aulas y pasillos de algunos colegios e institutos de Córdoba. Este escrito le permitió el encuentro con otrxs- en tiempos donde encontrar es un hallazgo en sí mismo. Valora que las páginas que aquí se hallan son el fruto del esperar a otrx/s… esperar tiempos, ideas, tensiones que no son propias, habilitarlas y -aún así- no

perder el entusiasmo de la escritura colectiva. Desea que quien indague en el libro halle en sus páginas el mismo encuentro fraterno que puede experimentar en la participación de su reflexión-escritura.

Ivanna Verónica Marcantonelli: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la UNC. Especialista en Formación de Formadores, actualmente lleva a cabo el trabajo de tesis de la Maestría en Pedagogía. Se desempeña en la formación docente, en las unidades curriculares de Didáctica General, Ética y Construcción de ciudadanía y Socioantropología en la FEF IPEf, UPC; desde el año 2017, profesora asistente del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia, área Educación, de la ECE, FFyH, UNC. Integra diversos proyectos de investigación y de extensión junto con compañerxs, docentes-investigadores motivadxs por conocer acerca de las prácticas y saberes en los espacios de formación docente. La participación en esta publicación es una apuesta a la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento sobre estas temáticas y particularmente a indagar acerca de los saberes producidos por lxs docentes en las condiciones que impuso la pandemia a la formación.

Carola Perea: Profesora en Ciencias de la Educación. Desde 2015 trabaja en Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. Ha formado y forma parte de cátedras de Pedagogía, Didáctica General y Seminario de Formación Continua de Docentes como ayudante alumna y adscripta desde 2007 en la F.A y la FFyH y desde entonces también participa en equipos de investigación que tienen como objeto de estudio la formación docente. Como integrante de un equipo que ha sistematizado y construido colectivamente estas páginas, espera que esta publicación aporte a la reflexión en torno a la formación de docentes protagonistas de una práctica compleja y situada en un contexto que impone nuevos desafíos a la tarea de enseñar.

Moira Rivulgo: profesora de Filosofía, cursa actualmente su tesis de licenciatura. Se inició como docente en el nivel secundario en el año 2021; es profesora adscripta en el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia-área de filosofía-de la FFYH. También trabaja

en una Fundación desde el año 2014 donde se ofrecen servicios de integración escolar y rehabilitación para niños, niñas y jóvenes entre 0 y 18 años. Formar parte de la construcción colectiva de este libro está motivado por su interés en comprender cómo aprende el ser humano y el modo en que el aprendizaje moldea y marca los límites que le dan forma al sujeto que aprende, al novel que egresa e ingresa a una nueva institución educativa; ese novel que también es y que va adoptando vivamente tantas formas y reflexiones como el mundo que está fuera dispone, es quizá el momento más inexperto en el que se ostenta con mucha claridad el lugar que nos forma y el mundo que nos conforma; la teoría que nos oxigena y un mundo que la cuestiona. Una reconciliación casi imposible se va gestando entre estas líneas escritas y las discusiones compartidas.

Agustina Ayelén Rodríguez: Profesora en Ciencias de la Educación y tesista de la Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Por este trabajo final de investigación, es beneficiaria de la Beca de Iniciación en la Investigación 2022 (SEICyT FFyH). Es profesora adscripta en la cátedra Práctica Docente y Residencia (Seminario Taller) ECE, FFyH, UNC (2020-2022) y en el marco de la adscripción participó de la investigación apostando por la formación continua y la construcción de saberes docentes. Actualmente, integra el equipo de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas, Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Celia Salit: Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación. Hace muchos años, se incorpora a la Cátedra de Práctica docente y Residencia (por entonces MOPE) como profesora adjunta del área de Ciencias de la Educación. Hacia mediados de la segunda década del siglo XXI se hace cargo de la coordinación general de la Cátedra. Es profesora titular por concurso de las cátedras de Pedagogía y de Didáctica General de la Facultad de Artes, UNC. Se especializa en formación docente, residencia y curriculum universitario. Es directora de tesistas de grado y postgrado. Es docente de postgrados de diversas universidades argentinas y latinoamericanas. Publica en

carácter de autora y co-autora libros, capítulos de libros y revistas. Dirige el equipo de investigación cuyxs integrantes participan en la elaboración de este texto. Producir conocimiento acerca del período de iniciación a la docencia responde a un viejo interés que deviene de reconocer la necesidad de indagar qué procesos ponen en juego nuestrxs egresadxs en ese período clave para la vida profesional docente. Ejercer la docencia y en particular en la formación de docentes ha sido y es lo que la constituye.

Dolores Santamarina: profesora y Licenciada en Filosofía, Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Metodología de la Investigación. Se inició como docente en el nivel secundario en 1994. Desde hace algunos años se desempeña en la formación docente de ISFD. En 2018 ingresa como Profesora Asistente por concurso en el Seminario Taller de Práctica docente y Residencia –área Filosofía- de la FFyH., UNC. Ello le significó sumarse en diversos trabajos de Extensión e Investigación. Parte de este proceso de incorporación lo vive en tiempos inciertos de COVID. Su participación en este libro está relacionada con la experiencia docente, con sus últimas lecturas, con la epopeya pandémica, con el deseo de comprender los recorridos de la cátedra previos a su llegada y con el interés de producir relaciones conceptuales fructíferas a futuro que autoricen -a quien se precie de novel- a probar modos otros de enseñar Filosofía.

Franco Sgarlatta: Profesor de Filosofía y tesista de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales de la FFyH, UNC. Vicedirector de nivel secundario del Instituto de Educación Córdoba. Docente de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Profesor adscripto del "Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia" de la ECE, FFyH, UNC. Miembro colaborador del equipo de investigación "Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de filosofía y de ciencias de la educación de la FFyH, UNC". El cruce entre enseñanza, ética y formación docente, lo anima a participar de esta publicación, en un diálogo que recoge problemáticas centrales del ¿qué hacer? docente en tiempos de incertezas, una pregunta práctica que invita al pensamiento colectivo.

Hugo Suárez: Profesor en Ciencias de la Educación, Docente investigador, fotógrafo y librero. Es profesor adscripto de la Cátedra "Práctica docente y residencia (Seminario-taller) e integra en carácter de colaborador el equipo de investigación el equipo de investigación "Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFyH, UNC". Investiga porque considera que hay un mundo práctico y conceptual, dispuesto ahí, al alcance de nosotros, invitándonos a entender esto que tanto nos apasiona: ¿por qué en la repetición, siempre surge algo nuevo? ¿No es acaso la excepción de cada alumno, de cada institución, de cada docente, el sacrificio que ofrendamos a la norma?

Gabriel Tobarez: Profesor en Ciencias de la Educación y licenciado en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Especialista y Maestrando en Tecnología Educativa (FFyL, UBA). Profesor Asistente del "Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia - Área Ciencias de la Educación" e integrante del equipo docente del Seminario "Formación Continua de Docentes" de la ECE, FFyH, UNC. Miembro colaborador del equipo de investigación "Iniciación a la docencia. Saberes pedagógico-didácticos de egresados de los profesorados de Filosofía y de Ciencias de la Educación de la FFyH, UNC". Coordinador del Área de Información, Evaluación e Investigación Educativa del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba. En este tiempo, se ha abocado a trabajar específicamente en la formación de docentes, apasionado por las reflexiones posibles vinculadas a esta tarea específica. Encuentra en la participación en esta publicación un espacio nutrido por una multiplicidad de voces y experiencias que permite volver-nos a mirar colectivamente en un devenir complejo que caracteriza a estos procesos formativos, sobre todo en un contexto que trastoca todo lo que nos era "conocido".

ISBN 978-950-33-1729-7

9 789503 317297

Área de Publicaciones

ffyh Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

UNC Universidad Nacional de Córdoba