

SENSIBILIDAD, CONJUNCIÓN Y CONEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Sensitivity, conjunction and connection in teacher education

Federico Ayciriet, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
fayciriet@gmail.com

Natalia Riccardi, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Ayciriet, F. y Riccardi, N. (2021). Sensibilidad, conjunción y conexión en la formación docente. *RAES*, 13(23), pp. 210-220.

Resumen

En este artículo se comparten reflexiones de educadores y educadoras de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Mar del Plata en torno a la digitalización de las propuestas de enseñanza como respuesta al cambio de escenario educativo que impuso el ASPO. Se propone un ejercicio analítico que se inscribe dentro de un proyecto marco sobre la construcción de las subjetividades docentes en los escenarios educativos contemporáneos. El principal objetivo de este trabajo es componer una polifonía de voces que permitan pensar la experiencia educativa en pandemia de un modo original, sensible y reflexivo. A lo largo del artículo se explicitan marcos teóricos que permiten mirar con perspectiva los relatos recuperados bajo la impronta de la investigación narrativa y que contribuyeron a generar categorías de análisis como sensibilidad, comunicación, temporalidades y presencialidades. Finalmente compartimos algunas reflexiones y nuevas preguntas para seguir pensando, imaginando y haciendo "las escuelas" que deseamos.

Palabras Clave: Formación docente/ Digitalidad/ Investigación Narrativa/ Sensibilidad/ Presencialidades/ Temporalidades.

Abstract

This article deals with responses to increased digitization in local Teacher-Training Programs in the recent pandemic scenario. It relates to an ongoing research project devoted to the study of the construction of teacher subjectivity in Higher Education in contemporary times. The main objective of the investigation hereby analyzed has been to compose a polyphonic account of this particular educational experience which allows for a sensitive, reflexive and original revision of teaching. Along the text some theoretical lines collaborate with such analysis and, under the scope of narrative research, a set of new categories are advanced, such as sensitivity, presences (in the plural), and odd temporalities.

Key words: Teacher Education/ Digitization/ Narrative Research/ Sensitivity/ Presences/ Temporalities

Un punto de partida

Luego de un año de trabajo educando en condiciones que no tenían precedentes, sumamos a nuestro haber vivencias y sentires que interpelan nuestra forma de pensar y hacer escuela¹. El ejercicio analítico que proponemos se generó en el marco del Proyecto de Investigación denominado “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata”. Una propuesta que forma parte de la producción que realiza el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como parte de esta producción, el presente artículo procura desandar el camino y generar niveles de análisis sobre lo acontecido para pensar hacia adelante otras formas de encontrarnos haciendo escuela.

La pandemia puso en evidencia porosidades e inconsistencias que habitaban y habitan las lógicas que organizan diferentes campos, entre ellos el educativo. La modificación inesperada de hábitos arraigados expuso una deuda existente en torno a la necesidad de reflexionar sobre transformaciones económicas, sociales y culturales que han tenido lugar en los últimos años en relación con el desarrollo tecnológico y la digitalización.

Como en el cuento de Edgar Allan Poe, desde mucho antes del COVID19 la digitalidad latía con intensidad, delatando esa doble fuerza motriz instituyente compuesta por el mundo físico y el “ultramundo” de la virtualidad (Baricco, 2019). De manera más o menos evidente, esa doble condición de la realidad afectaba los procesos educativos y los sentires de los actores institucionales, en la medida que permeaba sus prácticas cotidianas, aún cuando esto no se asumiera.

Efectivamente, desde hace años asistimos a un proceso de mutación digital que incide en la percepción y proyección de nuestro entorno (Berardi, 2016). No se trata solamente de transformaciones contextuales, sino que implican cambios en nuestra experiencia vital. La digitalidad inauguró un tipo de vivencia que afecta nuestra condición sensible en la medida que incide en cómo nos pensamos, cómo nos vemos y cómo nos vinculamos con los otros y con el mundo.

Este proceso de transformación excede al campo educativo, pero lo interpela profundamente en la medida que supone el pasaje de una serie de concatenaciones que Berardi denomina “conjuntivas”, empáticas, vinculadas al encuentro, la co-presencia, la comprensión de los otros y de lo otro, a otras de tipo “conectivas”, codificadas externamente, estructuradas sintácticamente, regladas por agentes externos. Podríamos mencionar, a modo de ejemplo, cómo las plataformas educativas, las aulas virtuales, los entornos como Zoom, Meet o Jitsi, que permiten la concreción de encuentros sincrónicos, delimitan las posibilidades de encuentro y nos imponen condiciones que dejan acotados márgenes de maniobra (Wolton, 2007).

Sin duda, algunos cambios y transformaciones que operaron sobre la escuela en este tiempo signado por el COVID19 permitieron (y lo siguen haciendo) visibilizar su carácter precario, inestable y frágil. Sin embargo, esto que podría tener a priori una connotación negativa evidencia la centralidad de la escuela en los procesos socioeducativos y la importancia que tiene como institución garante del acceso público al conocimiento. En este sentido, la precariedad se asume como oportunidad para generar movimientos que abran nuevas posibilidades (Chiapello, 1997 citado por Dussel 2018) y nuevas preguntas.

Simons y Masschelein (2014) introducen en su libro *Defensa de la escuela* un concepto sobre el que nos preguntaremos recurrentemente a lo largo de este artículo, y que tiene que ver con la idea de que “el hacer de una escuela implica suspensión” (p. 33). Estos autores afirman que la suspensión se genera cuando los alumnos logran despojarse temporalmente de los roles y exigencias que asumen en otros contextos laborales, familiares, etc. En este sentido, la escuela permitiría producir un *tiempo libre* -libre en términos de “liberar” a los estudiantes de aquello que los condiciona y los etiqueta- permitiéndoles encontrarse consigo mismos y disponerse a aprender. Hay al menos dos factores que posibilitan esta suspensión: por un lado, el docente y sus concepciones sobre lo que significa aprender en tanto es quien se conecta con los estudiantes y los invita a

¹ Nos referimos a la Escuela como construcción simbólica y como Institución más allá del nivel educativo al que hacemos referencia.

encontrarse con el conocimiento y producirlo; por otra parte, la escuela edificio y en particular el aula, con su pizarrón, sus bancos, sus formas de organización, etc.

Esta pandemia despojó a la escuela de su edificio y nos encuentra preguntándonos por uno de sus sentidos más profundos ¿Cómo se hace escuela sin escuela-edificio? ¿Cómo se construye presencia sin presencialidad? ¿Cómo se habilita un espacio de enseñanza y aprendizaje cuando ese espacio de encuentro no es físico? ¿Cómo reponer ese *école*, ese “tiempo libre” en términos de Masschelein y Simons (2014) en donde el/la estudiante pueda ser simplemente un alumno, una alumna, dispuesto -predispuesto- a aprender? ¿Qué otras formas toma ese *école*, esa suspensión que supone un espacio-tiempo definido dedicado a ser simplemente -y nada menos que- estudiantes? ¿Cómo se transforman los vínculos entre quienes forman parte de la escuela?

Uno de los motores de esta búsqueda, sin duda, responde a la idea de que recuperar y reflexionar sobre lo que hemos vivido (y estamos viviendo aún) nos puede permitir imaginar otros procesos de formación docente. Se trata de procesos sobre los que nos venimos preguntando hace tiempo, pero que cobran especial relevancia en este momento. Entendemos que no es posible (ni deseable) que la “escuela del después” de la pandemia vuelva a la pedagogía de antes y que el desafío, ahora con aristas nuevas, sigue siendo garantizar el derecho universal a la educación con o sin COVID (Meirieu, 2020; Pineau, 2020).

Acercamiento al campo: interrogaciones sobre lo vivido

Nuestro punto de partida se vinculó con cuatro grandes temáticas o zonas de interés que sirvieron al equipo del GIESE para elaborar un guion de entrevista inicial. Estos ejes fueron: Pensar las adaptaciones y obstáculos que significó para la educación y las propuestas de enseñanza el pasaje a la virtualidad; los sentires de los docentes frente a estos cambios en las “reglas del juego” en un contexto de incertidumbre y de emergencia sanitaria; las representaciones, imaginarios y mentalidades sobre la educación en pandemia; y la incidencia que tuvo la pandemia en el trabajo docente.

Las y los docentes que participaron de las entrevistas que realizamos durante febrero del 2021 pertenecen a dos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Mar del Plata. Uno de ellos cuenta con 8 Profesorados, tres sedes y tres turnos, en total 112 comisiones, con una matrícula que supera los 3 mil estudiantes. En el otro se dicta la carrera de Profesorado en Educación Primaria, cuenta con 6 comisiones en un solo turno y una matrícula levemente superior a los/as doscientos/as alumnos/as. Todas/os las/os docentes entrevistados pertenecen al primer Instituto y tres de ellos/as también al segundo.

Apostando a la construcción dialógica y a la potencialidad sinérgica que pueden tener las entrevistas grupales, generamos dos encuentros sucesivos en el que la/os docentes trabajaron sobre ejes temáticos específicos orientados a recuperar su experiencia de cursada en contexto de ASPO.

Los criterios de selección de los/as entrevistados/as se vincularon con a) el reconocimiento que tienen estos docentes como profesionales de la enseñanza, b) la perspectiva crítica y reflexiva con la que habitualmente abordan su labor, c) la factibilidad de la concreción de las entrevistas, y d) la predisposición de estos docentes para participar en entrevistas focales.

Consideramos que la singularidad de los relatos de docentes “formadores de formadores”, profesionales de la enseñanza que se desempeñan en instituciones educativas públicas y trabajan cotidianamente en la preparación de quienes en breve serán maestros y maestras, profesores y profesoras del sistema educativo, aporta a la discusión en la medida que ofrece configuraciones narrativas que permiten recuperar experiencias y resignificar lo vivido. Dice Sabino (2010) en este sentido que

Necesitamos narrar(-nos) nuestras prácticas. Parecería ser que en el acto de narrar el/la educador/a fuera descubriendo su propio yo-docente. Al narrar se hace experiencia de querer guardar en la memoria aquellas experiencias que entendemos importantes sostener en el tiempo (p. 42).

Asumiendo que el conocimiento tiene un carácter provisional, recursivo y nómada (Braidotti, 2015; Ramallo, 2019), partimos de preguntas sencillas que nos permitieron indagar algunos procesos subjetivos y de comunicación que se pusieron en marcha en contextos mediados digitalmente durante la pandemia. La propuesta en ese sentido fue invitar a docentes de institutos a contar sus historias, profundizar y ampliar narrativamente lo que significó educar durante el 2020 “como vivencia y como vida” (Domingo, 2016, p. 17).

Prismas y perspectivas: Pensando otras formas de hacer escuela en clave polifónica (y más allá de la pandemia)

El diálogo y la mixtura de voces de los docentes que fueron invitados a participar de las entrevistas grupales nos abrieron paso para reconocer perspectivas y posicionamientos en lo que terminó configurando un relato polifónico (Aguirre y Porta, 2019) de la experiencia. De hecho, los testimonios nos permitieron construir y delinear cuatro grandes dimensiones de análisis:

- Las configuraciones discursivas en torno a la idea de “presencia” y “presencialidad”;
- Los sentires que se ponen de manifiesto en los dichos que hacen referencia a aspectos emocionales, vinculares, corporales y sociales;
- Los procesos comunicativos mediados por entornos digitales;
- La reconfiguración del tiempo y espacio escolar.

Las voces que ponderamos y recuperamos a lo largo del artículo intersectan estos ejes y componen una polifonía que lejos de ser eurítmica, ofrece armonías, pero también distorsiones. En este sentido, los testimonios ofrecen perspectivas diversas que componen prismas cuya potencia radica en las singularidades, las coincidencias y distancias de lo vivido.

- Sobre la presencia y la presencialidad

¡Oh... el penoso recuerdo de las clases en las que yo no estaba presente! Cómo sentía que mis alumnos flotaban, aquellos días, tranquilamente a la deriva mientras yo intentaba reavivar mis fuerzas. Aquella sensación de perder la clase... No estoy, ellos no están, nos hemos largado. Sin embargo, la hora transcurre. Desempeño el papel de quien está dando una clase, ellos fingen que escuchan.

Pennac *Mal de Escuela* (2010)

El ciclo lectivo 2021 inició con un fuerte debate en torno al “regreso a las clases presenciales”. Esto es una consecuencia directa de un discurso vigente durante el primer año de pandemia, cuando se instaló y sostuvo la idea de que el pasaje a la virtualidad supuso una cursada “no presencial”.

Sin embargo, algunas de las preguntas que sobrevolaron la experiencia educativa en tiempos de ASPO fueron ¿Qué implica estar presente en el aula? ¿Se limita la presencia a compartir el mismo espacio físico? ¿Siempre que se comparte el espacio físico se está presente? ¿Qué tipo de presencia habilita coincidir en un encuentro sincrónico?

Dussel (2018) define, desde su perspectiva de precariedad y en el cruce con la noción de suspensión tomada de Maschellein y Simons (2014), qué es la escuela:

La escuela es un ensamblaje provisorio de prácticas, artefactos, personas y saberes que no se define solamente por las paredes o las formas de regulación estatales sino por las complejas interacciones en varias direcciones, entre ellas, las operaciones para ensamblarla (p. 5)

En este sentido, son esas interacciones y los esfuerzos por lograr ese ensamblaje lo que hace “ser escuela” o “formar parte de ella” y que hacen que trascienda la escuela como edificio para pensarla como un territorio común que nos encuentra.

Pero este cambio de perspectiva sobre lo que significa “hacer escuela” por fuera del edificio resultó arrollador: los docentes tomamos decisiones en acto mientras íbamos pensando qué significaba ese “hacer escuela” por fuera de las estructuras físicas y simbólicas que nos ordenaban. Esa transformación de la gramática escolar que aún resistimos en algunos casos (como la grilla horaria sin superposiciones para la inscripción de las materias, aunque la organización de las propuestas haya pasado a tener una lógica semanal-quincenal y la condición de asistencia haya perdido vigencia) nos habilitó otras puertas de entrada para pensar el significado de la presencialidad. Así es como lo expresa una de las entrevistadas:

El sistema escolarizante se rompió². Ayuda a pensar otros formatos escolares. No tiene que ver con la presencia, estar presente desde otros lugares. No alcanza con estar en el aula. Si me pongo a pensar en cuántos cara a cara no estaban en el aula aunque estuviera presente... eso se resignifica. Si yo venía pensando que obligar a alguien a estar presente en una clase no era lo importante, creo que ahora terminé de confirmarlo (LC)

En un texto pre-pandémico, Inés Dussel (2015) propone pensar que es posible compartir el espacio áulico sin que eso garantice que docentes y estudiantes "estén juntos". Ofrece como punto de comparación la experiencia de viajar en un transporte público e invita considerar que esa co-presencia en la que las personas se implican es una construcción y el resultado de una búsqueda.

Otra vez, las posiciones dicotómicas no alcanzan para explicar la complejidad de lo que sucede en el acto educativo. No nos preguntamos por la presencialidad como opuesto a la no presencialidad, o si nos encontramos en un espacio físico o virtual... la pregunta es por los modos en los que resulta posible construir distintas *presencialidades*. Cómo lograr que estudiantes y docentes se encuentren “presentes” para lograr ese *école* del que hablan Masschelein y Simons (2014). Y si queremos ponerlo en el contexto actual ¿cómo se construye y qué formas posibles ha adoptado ese *école* cuando se encuentra despojado de edificio escolar que lo contenga? DB lo describe así:

La virtualidad habilitó ciertos canales de una comunicación más fluida y de atención al estudiante de una manera más personalizada. Te permite dar devoluciones más significativas incluso sobre los propios trabajos prácticos. En la limitación temporal se complica. En cambio en la virtualidad hay una devolución con canales de comunicación que recuperan algo de la famosa calidad por lo menos en lo que refiere a la atención en relación con lo que la persona necesita. (DB)

En el sentido en el que lo comparte este colega, pareciera que los límites diluidos del espacio temporal propios de la virtualidad habilitaron la posibilidad de atender a la diversidad con devoluciones más personalizadas. También, no sin algunas resistencias, se habilitaron otros canales “no formales” de comunicación que permitieron un intercambio más fluido. Así lo expresa FC:

*Han habido muchas resistencias a dar el número de celular, pero en mi caso dije “bueno, me entrego” y en esta cuestión de la empatía y de acercarme lo más posible me propuse dar el número de *whatsapp* sabiendo que podía ser un caos de mensajes a cualquier hora, de invasión de la privacidad... pero no, lejos de eso, me permitió mantener otro canal de comunicación. Si habíamos hecho un Zoom y había quedado alguna duda o habíamos resuelto una actividad y había que profundizar en algo, venía el mensaje más privado. (FC)*

Un modo de generar presencia es el que encontró FC habilitando otros canales que eran rechazados en la pre-pandemia por temor a la invasión de la privacidad. Ese otro medio, disponible y al alcance de muchos/as por sus bajas restricciones respecto del acceso a la conectividad, permitió sostener una comunidad de aprendizaje por fuera de las plataformas.

- *Sobre los sentires*

Recomponer la experiencia educativa vivida en el primer año de pandemia es una oportunidad para re-construir un relato de lo acontecido. Porta y Yedaide (2017) nos invitan a considerar que resulta "indispensable inyectar vida a las narrativas de la clase, proponer su entramado con lo afectivo, lo sensorial inscripto en la memoria,

² La cursiva, en todos los casos, pertenece a los autores de este artículo y tiene como finalidad compartir el énfasis con el que la entrevistada expresó estas ideas.

lo íntimo y constitutivo de la subjetividad docente" (p. 297). Lo/as docentes participantes manifestaron de forma recurrente sentires y pensares que interpelaron el desarrollo de sus prácticas. En este sentido, resulta evidente que la dimensión emocional emerge como una de las tramas ineludibles a la hora de recomponer el lienzo que representa la experiencia de la enseñanza en pandemia.

Entre los sentires, los relatos ofrecen una primera línea interpretativa que oscila entre la experiencia vivida como oportunidad, o bien como resultado de condicionamientos subjetivos, estructurales, o bien de coyuntura:

A mí me costó medio año poder acomodarme. Era *un cachetazo atrás de otro*. La segunda mitad del año lo pude, entre comillas, disfrutar. Me daba la sensación en la primera parte del año que estaba experimentando. Si tengo que decir algo es que tenía un prejuicio respecto de la plataforma y la virtualidad. Siempre lo tuve ahí al costadito. (LC)

La figura retórica elegida por la docente para representar el impacto del cambio de condiciones de trabajo es contundente. La analogía da cuenta de una vivencia inicial signada por la recurrencia de una situación que, desde su sentir, violentó el desarrollo de la primera parte de su cursada. Por otra parte, el testimonio permite reconocer un punto de inflexión que hizo posible el pasaje de esa "incomodidad" inicial a una situación de "disfrute", producto de un corrimiento en la forma de asumir y aceptar el escenario en clave de oportunidad. Dice la misma entrevistada que

Un examen tomado en formatos distintos, *que puede ser desquiciante* si no está bien pensado, antes del 2020 era tecnológicamente viable, pero impensable... Los formatos existían, eran posibles desde la práctica, pero recién se pusieron en juego ahí. Esa es una gran potencia que todavía no decantó. (LC)

Sin duda, los márgenes y límites para pensar la relación entre lo deseable y lo posible implican una condición sensible, afectiva y afectante, a la vez que habilitan, aunque no necesariamente garantizan, horizontes de performatividad en la vida escolar. El testimonio de LC nos permite pensar que, en ocasiones, los procesos de cambio requieren de una sinergia en la que lo emocional tiene que estar en juego. Mucho antes de la pandemia las infraestructuras digitales brindaban oportunidades para potenciar las propuestas de enseñanza, pero fue en contextos de desestabilización y conmoción que se multiplicaron las estrategias para recomponer la clase.

Como correlato, conviene reconocer también las menciones recurrentes a la necesidad de reasumir el lugar de lo/as otro/as. Esto toma especial relevancia sobre todo cuando las dificultades para el sostenimiento del vínculo pedagógico y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se veían afectados por aspectos vinculados a la desigualdad social y/o económica:

El objetivo fue garantizar el sostenimiento de las trayectorias teniendo un lugar de *empatía con el otro*, con la otra e intentar *mantener esa cercanía* que parecía que se diluía en la virtualidad y en la no presencialidad. (LC)

Esa empatía a la que refiere el testimonio puede leerse como una manifestación de "dolor social" (Ramallo, et. al., 2019) por cuanto se asume el padecimiento de los otros en primera persona y se proyectan y diseñan prácticas en esta clave performativa que mencionamos antes. Por otra parte, la expresión intersecta lo que consideramos tres dimensiones de análisis centrales en el abordaje de la experiencia: cuando se habla de "mantener la cercanía" se juega una búsqueda --sensible-- en términos de deseo y necesidad (pedagógica), una demanda de presencia que se procura sostener, y el anhelo de una configuración espacio-temporal que haga posible ese vínculo pedagógico.

- *Sobre los procesos comunicativos*

En un texto clásico que propone pensar y problematizar las pugnas que tienen lugar en torno a los procesos comunicativos³ y sus posibles interpretaciones, Mario Kaplún (1985) afirma que siempre han coexistido dos

³ Pensamos los procesos comunicativos en la línea que proponen Vargas y Uranga (2010) entendiéndolos como "prácticas sociales atravesadas por experiencias de comunicación. Prácticas sociales factibles de ser reconocidas como espacios de comunicación entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido, creación y recreación de significados, generando relaciones en las que esos mismos sujetos se constituyen individual y colectivamente" (p. 85). Al respecto, ver Vargas, T., & Uranga, W. (2010). Gestión

grandes perspectivas acerca de lo que implica la idea de comunicación. Según este autor, una primera acepción propone pensar la comunicación como transmisión, como difusión. Esta ha sido el modo hegemónico de concebir lo comunicacional, sobre todo a partir del s. XX con la consolidación de los medios de alcance masivo, y supone una relación lineal, tendiente a la unidireccionalidad, entre las personas que participan de la interacción.

Un sentido distinto adquiere la idea de comunicación pensada como encuentro, como construcción de lo común. Supone que comunicar-*se* es poner algo en común con lo/as otro/as. Parte de la misma raíz etimológica que comunidad y comunión, y expresa que en toda situación de intercambio hay algo que se comparte activamente cuya dimensión afectante modifica-moviliza --en algún sentido posible-- a los sujetos involucrados. En este sentido, los de lo/as docentes participantes nos permiten reconocer qué concepciones sobre la comunicación atravesaron sus propuestas de enseñanza y qué los acomodó con sus estudiantes en contexto ASPO.

Un aspecto interesante a considerar respecto de las situaciones de comunicación se vincula con el modo en que la singularidad de las vivencias nos permite reconocer la potencia que habita en la diversidad de experiencias, muchas veces distintas y distantes. Uno de los docentes compartió la idea de que la virtualidad habilitó otros canales que hicieron posible una comunicación más fluida, una atención al estudiante más personalizada y respuestas más amplias y devoluciones más significativas. Esto modificó las prácticas profesionales de la profesora y generó un reposicionamiento sobre su concepción del ser docente. Puso esto en contraposición a la idea de que "en general se asocia la virtualidad a una comunicación más fría, porque falta la presencialidad" (DB). Desde una posición diferenciada, otra de las participantes dijo:

a mí me costó un montón. Yo para mayo (en las clases "presenciales") ya me sé los nombres y los apellidos de los 60 de primero, reconozco las caras, me acuerdo muy visualmente... y tener que reconocer a alguien por un ícono de perfil... Era un trabajo más mecánico. Siento que *se deshumanizó un poco la tarea*. (LC)

Esa "deshumanización" podría estar asociada a la imposibilidad de percibir al otro en esa comunicación no verbal cargada de sentido e identidad que, sin ir en detrimento del reconocimiento del valor de la palabra, va más allá de ella. Las mediaciones digitales demandan no sólo condiciones infraestructurales mínimas para que los procesos comunicativos tengan lugar, sino que implican también formas particulares de (re)componer y (re)asumir el propio lugar y el de lo/as otro/as. Las representaciones icónicas que se materializan en avatares y fotos de perfil suponen codificaciones y estímulos semióticos singulares que no pueden soslayarse a la hora de construir el vínculo pedagógico. Berardi (2016) plantea que asistimos a un cambio tecnocultural sin precedentes en el que la inserción de segmentos electrónicos en el universo orgánico de la comunicación se inscribe incluso en el cuerpo.

La conjunción es la apertura de los cuerpos a la comprensión de los signos y eventos, y su habilidad para formar rizomas orgánicos, es decir, concatenaciones concretas y carnales de pulsaciones vibratorias de fragmentos corporales con otras pulsaciones vibratorias de fragmentos corporales. Cuando la conexión reemplaza a la conjunción en el proceso de comunicación entre organismos vivos y conscientes, se produce una mutación en el campo de la sensibilidad, de la emoción y de lo afectivo (pp.32-33).

Parte del desafío que supuso el pasaje a la virtualidad radicó en la complejidad de recomponer el "estar ahí" para lo/as otro/as sin que esto demande, por un lado, una sobrecarga cognitiva y emocional y, por otro, un esfuerzo adicional para reasumir el lugar de los/las demás y garantizar una relación empática y genuina como la que podría tener lugar en la presencialidad. Usamos el verbo en potencial en tanto venimos problematizando esta cuestión de presencia-presencialidad desde el principio del apartado.

de procesos comunicacionales. Una estrategia de intervención. CICALSE, Gabriela (coordinadora). Comunicación comunitaria. Apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva. Buenos Aires. La Crujía, 77-95.

Otro emergente se dio en torno a la búsqueda docente de diversificar las estrategias y dispositivos pedagógicos para que cada uno/a de lo/as estudiantes pueda hacerse de la propuesta. En ocasiones, las decisiones atendieron rasgos particulares de los espacios curriculares. Dice una de las entrevistadas que:

En el ateneo de campo de la práctica de cuarto año había que ajustar un montón de cosas y no había zoom que alcance, no había devolución que alcance. Entonces, eran *todos los canales habilitados*. Después la consecuencia de eso era abrir el mail y encontrarte con el mensaje privado, abrir la plataforma y encontrarte con otro mensaje, recibir el whatsapp, tener el zoom... pero bueno, a costa de lo que eso implica en términos de bombardeo de información. (FC)

Poder reunirse más allá de la clase y pensarse con otros parece que es algo que ellos también necesitan más allá de las clases. Además del tema de la diversificación de la enseñanza (hablamos siempre de que los aprendizajes no son homogéneos, pero pocas veces atendemos a que la enseñanza puede no ser homogénea...) habla entonces de habilitar canales, recursos, lenguajes diversos. (LC)

Estos dos testimonios nos permiten reconocer cómo lo comunicacional está atravesado por tres preguntas clave: cómo, cuándo y dónde. En esta línea es que nos propusimos pensar en qué medida y de qué manera estos interrogantes (o sus posibles respuestas) habitaban en los testimonios. Esta búsqueda dio lugar a una cuarta categoría de análisis vinculada con la noción de tiempo y espacio escolar.

- *Sobre la reconfiguración del tiempo y el espacio escolar*

Otra de las dimensiones de análisis que nos pareció pertinente considerar fue resultante de las menciones recurrentes que hicieron las/los docentes participantes a la idea del espacio y el tiempo de la cursada. Los procesos reflexivos implicados en sus testimonios evidenciaron que las/os entrevistadas/os percibieron cambios significativos en las condiciones temporales y espaciales que sirvieron de marco o atravesaron sus propuestas de enseñanza. Estas condiciones pueden leerse permeadas por, al menos, dos lógicas imbricadas. Por un lado, se percibieron como obstaculizadoras, en tanto esta reconfiguración alteró tanto modos de hacer como contenidos y requirió priorizar, seleccionar, abandonar, redefinir no solo lo que se quería enseñar sino también cómo hacerlo. Por otro lado, las condiciones también se advirtieron como oportunidad, en tanto esa reconfiguración habilitó un modo inédito de transitar esas -otras- propuestas de enseñanza.

Nos interesa señalar en este punto que la necesidad de revisar las concepciones en torno a la idea de tiempo y espacio escolar era una zona de vacancia y una deuda en los profesorados. En este punto, conviene señalar que el módulo “Releer la escuela para reescribirla”, elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2008) y propuesto en el segundo año de la carrera que forma docentes para nivel inicial y primario, invita a pensar a la escuela como espacio social público constitutivo de la vida cotidiana y del resto de los espacios sociales de la comunidad; curiosamente no trabaja sobre los entornos virtuales que mucho antes de la publicación del documento ya atravesaban las dinámicas institucionales y los procesos comunicativos que formaban parte de la cultura escolar. No obstante, las infraestructuras digitales podrían ser consideradas como parte constitutiva de esa definición de espacio social que ofrece el documento cuando plantea que:

Un espacio social se refiere a las zonas donde se establecen relaciones, se plantean conflictos o pugnas por el sentido mismo del espacio, (...) es complejo, no lineal. En cuanto tal, es posible trazar una topografía, representando lugares y distribución en él, pero debemos también comprender una topología, es decir el sentido que ellos tienen para los sujetos que en ellos circulan y establecen diversos tipos de encuentros (DGCyE, 2008, pp. 13-14).

A la hora de pensar específicamente el espacio social escolar, el documento identifica tres dimensiones. Una de ellas es el espacio diseñado, en términos arquitectónicos. Se trata de reconocer las prescripciones y regulaciones que se establecen mediante la disposición de lugares y equipamientos que se distribuyen en él. La segunda dimensión se centra en el espacio recorrido, en las prácticas de circulación y las relaciones que se tejen en la apropiación del espacio diseñado. Finalmente, se propone pensar en el espacio representado, en las percepciones y significados que los actores institucionales construyen e imprimen en estos espacios. ¿Cómo se actualizan estas dimensiones en el escenario cultural y tecnológico actual? ¿Qué arquitecturas digitales se consideraron para sostener la continuidad pedagógica y cómo fueron asumidas por los agentes educativos?

¿Qué formas de apropiación se produjeron y qué carga simbólica tuvieron las prácticas para quienes las llevaron adelante?

Los dispositivos móviles computarizados que llevamos en el bolsillo o en la mochila habilitan espacios inmersivos que nos permiten trascender la cerrazón del aula. Lo sabemos, lo hemos experimentado muchas veces. Docentes y estudiantes hemos habilitado y legitimado nuevas formas de acceso, participación y consumo de información, contenidos y experiencias que han rupturizado los anclajes en un espacio diseñado y concebido en términos meramente arquitectónicos. Las reconfiguraciones espaciales del aula no fueron un emergente de la pandemia, aunque sí se volvieron evidentes y, sobre todo, ineludibles a la hora de repensar el ser y el hacer de la escuela.

Lo mismo podríamos señalar en torno al tiempo y las temporalidades. En el módulo de la DGCyE (2008) se diferencia el “tiempo experimentado” del “tiempo susceptible de medición”, el tiempo controlado por el reloj. Esta distancia amerita discusión porque en ella se cruzan lógicas muy arraigadas en la cultura escolar. Pensemos por ejemplo que quienes ejercemos la docencia no cobramos por lo que hacemos en el aula (y fuera de ella) sino por el tiempo que estamos ahí. Nuestra remuneración se mide en horas reloj o módulos, independientemente de la calidad de lo que proponemos en nuestras clases.

Desde una concepción más amplia, Elsie Rockwell (2018) propone reconocer que coexisten diferentes planos temporales y que es menester repensar su dimensión subjetiva en la medida que dan cuenta de “temporalidades yuxtapuestas”. Acostumbramos pensar y leer el tiempo de manera lineal. Construimos periodizaciones, segmentamos, imaginamos cortes y quiebres. Pero es importante que podamos pensar que existen diferentes planos temporales y que no podemos soslayar que hay una dimensión subjetiva que se teje en nuestra experiencia vital (que es, siempre, con otro/as y con "lo otro").

¿Qué pasa con el tiempo escolar en contextos de digitalidad? Sin duda, los ciclos temporales propios de la escuela colaboran con la reducción de contingencias e imponderables a la vez que garantizan niveles de certidumbre y tranquilidad. La jornada escolar dividida en turnos, el cronograma semanal por días y bloques horarios por materias, el momento del recreo, los rituales de entrada y salida funcionan como tabiques que organizan la experiencia, la ordenan-- incluso podríamos decir que permiten tenerla bajo control. Esta lógica poco tiene que ver con las experiencias extraescolares que caracterizan a la cultura digital y a las dinámicas sociales y económicas del modelo económico y social actual. Jonathan Crary (2015) plantea que lo que impera en la actualidad es una dinámica social que inaugura un tiempo sin espera, un fluir constante y continuo que evidencia “la incompatibilidad del capitalismo 24/7 con cualquier conducta social que tenga un patrón de actividad y pausa” (p.145).

En este sentido, nos interesa plantear que la escuela como ámbito que garantiza la suspensión significa un espacio-tiempo cuidado, resguardado de estas lógicas. Sin embargo, es menester reflexionar sobre las decisiones y las acciones que tuvieron lugar durante la pandemia, cuando las instituciones educativas y las/os docentes con el fin de encontrarse con las/os estudiantes diseñaron espacios *ad hoc*, flexibilizaron sus horarios de trabajo, y diversificaron sus propuestas habilitando oportunidades de encuentros por fuera de los lugares y las franjas horarias y días habituales de cursada. Durante la pandemia pasamos, por ejemplo, de una lógica que implicaba preparar una clase de “x” horas (o módulos), a diseñar propuestas con una temporalidad semanal o quincenal.

Uno de los entrevistados hizo hincapié de manera recurrente en la incidencia del tiempo en sus prácticas docentes. Entre las distintas líneas de reflexión que habilitó su testimonio, una se vinculó con la oportunidad de romper con los tabiques temporales de “la hora de clase”:

La virtualidad sirvió para *superar algunas limitaciones de la práctica presencial como el acotamiento horario*. Yo tengo (en las clases “presenciales”) una sola hora y es a las 7:30 de la mañana o la última hora de la noche. Con lo cual, siempre hay gente que llega tarde o gente que se va antes. Y a mí me sirvió esto de la virtualidad. El hecho de tener posibilidad de plantear la clase y después, a su vez, poder dedicar tiempo a las consultas (DB).

Sin dudas, la contracara de superar esas limitaciones es la consiguiente inversión de tiempo para hacer esto posible. No es nuestra intención profundizar sobre tendencias del trabajo docente con tecnologías digitales que resultan inquietantes por la exposición, la sobrecarga y la medición de la labor docente entre otras; sin embargo, sobre esto ofrece un desarrollo más profundo Neil Selwyn (2016) en un artículo que analiza los cambios que ocasiona la digitalización en el trabajo docente.

Todos estos tránsitos entre lecturas y escuchas nos condujeron a tomar preguntas que son de formulación sencilla, pero que implican respuestas profundas y complejas: ¿Qué es el adentro y qué es el afuera del aula en tiempos de digitalidad? ¿Cuáles son los límites de nuestra corporeidad cuando podemos trascender las paredes del salón de clases y navegar entornos mientras desarrollamos una actividad? En la diversidad de vivencias que tuvieron lugar durante el ASPO la idea de espacio áulico y de tiempo de clase asumió características polimórficas.

Algunas ideas a modo de cierre

Al finalizar este artículo, muchas de las preguntas que presentamos nos inspiraron algunas ideas, pero también nos abrieron a nuevas inquietudes que nos siguen interpelando. Aun así, en la búsqueda de intentar responder a algunos de esos interrogantes, nos vimos en la necesidad (y también con la posibilidad) de intervenir sobre un estado de cosas instituido, poniendo en evidencia las exclusiones o imposiciones preexistentes, generando así algunos cambios sobre lo establecido a priori. En términos de Dussel (2018), “la precariedad se mezcla con la emergencia, con la convocatoria a actuar y a autorizarse a sí mismo, cuestionando las figuras de autoridad, los órdenes y los referentes sociales establecidos” (p. 2). Es así como a lo largo de este escrito compartimos algunas decisiones tomadas por lo/as docentes entrevistados que habilitaron modos de ser y hacer que no se habían percibido como posibles en la escuela prepandémica.

Imaginar otras formas de hacer escuela a partir de prismas y perspectivas polifónicas nos permitió reflexionar en torno a dimensiones sensibles del campo educativo como lo son los procesos comunicativos, los sentires, las presencialidades y las reconfiguraciones de tiempos y espacios educativos en un contexto complejo como el que habitamos en el último bienio. La complejidad del escenario brindó la oportunidad para que docentes inquietos/as ejercieran su poder creativo reconfigurando y resignificando sus propuestas pedagógicas. De mínima, la experiencia significó el tránsito por inquietudes que conmovieron el sentir y el hacer docente visibilizando la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza así como el vínculo entre educación y vida. Pero entendemos que esa dimensión afectiva y afectante del escenario educativo que se configuró a partir de la pandemia puede ser pensada como una sinécdoque que, en última instancia, nos permite interrogar cuánto de nuestra experiencia vital toda se encuentra en proceso de mutación.

Como dijimos al inicio del escrito, este trabajo parte de preguntas y, lejos de ofrecer certezas, habilita voces e interpretaciones que conducen a nuevos interrogantes. Lo que persiste es la inquietud y la necesidad de reflexionar en torno a las sensibilidades, los deseos, los anhelos que atraviesan las experiencias educativas en el contexto actual. Lo que hemos procurado visibilizar, en todo caso, es que en la intersección de las concatenaciones conjuntivas y conectivas que signan estos tiempos, pareciera que la creatividad, la invención y la humanidad prevalecen y se cueflan.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano: tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(29), 161 – 181.

Berardi, F. (2016). **Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva**. Caja negra.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 23 / junio 2021-noviembre 2021 / ARTÍCULOS

- Crary, J. (2016). *24/7: capitalismo tardío e os fins do sono*. Ubu Editora LTDA-ME
- Dussel, I. (2018). *Sobre la precariedad de la escuela. Elogio de la Escuela*. Miño y Dávila Editores.
- Dussel, I. (2015). Enseñar con medios digitales: La reconfiguración de la distancia como nuevo problema pedagógico. *Revista El monitor*, 36.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ciespal.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Pineau, P. (2020). ¿Y si todas las escuelas pararan de golpe? Comentarios a la actual situación educativa. En *las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*. Ministerio de Educación de la Nación https://drive.google.com/file/d/1im_TXFbMenMMD3bnHEpmVYpZA0VHoS8n/view?usp=sharing
- Porta, L., & Yedaide, M. (2017). Pedagogía (s) Vital (es). *Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUDEM.
- Ramallo, F. (2019). La (re) invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (27), 217-236.
- Sabino, J. P. (2010). *Educación, subjetividad y adolescencia: entre la imposibilidad de enseñar y la posibilidad de aprender*. La Crujía.
- Wolton, D. (2007). *Pensar la comunicación*. Prometeo Libros Editorial.

Documentos:

DGCyE (2008) "La escuela como espacio social" en Releer la escuela para reescribirla. Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 2° año. Dirección General de Cultura y Educación.

Fecha de presentación: 31/08/2021

Fecha de aprobación: 30/11/2021