

## Relato de una experiencia de vinculación entre escuelas secundarias y la universidad. Implicancias metodológicas de trabajar en terreno

María Virginia Luna | UNER – UNRA  
[virginialuna11@gmail.com](mailto:virginialuna11@gmail.com)

Romina Gallo | UNER – UADER  
[romisggallo@gmail.com](mailto:romisggallo@gmail.com)

### Resumen

Este artículo expone un trayecto de trabajo realizado en un espacio de vinculación entre escuelas públicas de nivel secundario y la universidad. Su propósito es compartir ejes de análisis que se construyeron en ese recorrido y que nos resultan valiosos para ser retomados en nuestras prácticas de investigación, de enseñanza y en trabajos interinstitucionales que se propician desde la formación en Ciencias de la Educación. Concebimos esta escritura como un ejercicio metodológico vital, cercano a una larga tradición pedagógica en la que los docentes necesitan relatar las derivas y vicisitudes de su trabajo para darle nuevos horizontes a su tarea.

Presentamos, en primer lugar, una contextualización de la experiencia y algunos criterios de trabajo. En segundo lugar, un texto descriptivo elaborado a partir del material construido en la vinculación con las escuelas secundarias y del término *terreno* sugerido por Deleuze, en su lectura de la noción de dispositivo de Foucault. A partir de allí, exhibimos ejes de interrogación que nos invitan a profundizarlos y que estimamos relevantes para ser compartidos con otros docentes y estudiantes de carreras vinculadas a la educación.

**Palabras clave:** Relación escuela / universidad - trabajo de campo - recorrido metodológico - dispositivo escolar - problematización

## **Narrative account of an experience in linking secondary school with university. Methodological implications of field work**

### **Abstract**

This article presents a work experience carried out in an attempt to connect estate secondary schools with university. Its purpose is to share central themes of analysis that were constructed along the journey and which result valuable for us to be resumed in our research and teaching practices, and in the inter-institutional work that is promoted for training in Educational Sciences. We conceive this writing as a vital methodological exercise, close to a long pedagogical tradition in which teachers need to tell the derivations and vicissitudes of their work in order to give new horizons to their task. First, we present a contextualization of the experience and some work criteria. Secondly, a descriptive text elaborated from the material built from the link with secondary schools and the term "terrain" suggested by Deleuze, in his reading of Foucault's notion of dispositive.

From there, we display interrogation axes that invite us to deepen them and that we consider relevant to be shared with other teachers and students of Education-related careers.

**Keywords:** School / University relationship - field work - methodological path - school dispositive - problematization

## Algunos rasgos de la experiencia de trabajo

Pensar atendiendo a líneas móviles era la manera de proceder de Herman Melville, y en él había líneas de pesca, líneas de inmersión, peligrosas y hasta mortales. Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de «fisura», de «fractura». Desentramar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el «trabajo en el terreno».  
(Deleuze, Gilles 1989)

La experiencia que queremos compartir se dio en el marco del dictado del *Espacio de Relaciones Interinstitucionales*<sup>1</sup> de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado en Ciencias de la Educación, durante 2019. En un período total de seis meses —aproximadamente— el eje de nuestro trabajo con los estudiantes se ordenó en torno a una instancia de vinculación con dos escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Paraná, además de contar con un encuentro semanal en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu), con formato de taller.

Afín a una trayectoria metodológica iniciada en otros recorridos de enseñanza e investigación<sup>2</sup>, esta experiencia se propuso —en el trabajo con las instituciones— hacer foco en los modos efectivos de *hacer escuela* que directivos, docentes, asesores, estudiantes, estaban pudiendo sostener en la coyuntura temporal que compartimos a partir de nuestra inserción. Una nota fuerte y no prevista del trabajo, correspondió al impacto institucional y pedagógico que produjo el período de paros de transporte urbano en Paraná, cuestión que marcó fuertemente las líneas que delimitaron nuestro *campo*; aspecto sobre el que volveremos.

Con el propósito de generar una estadía de relativa continuidad en dos instituciones públicas previamente seleccionadas, y con las vicisitudes aludidas, las visitas se extendieron entre junio y septiembre de 2019. Con el paréntesis del receso invernal, y aún en las condiciones que supuso el paro de colectivos, se realizaron entrevistas a docentes, asesores y estudiantes secundarios; se elaboraron registros descriptivos y narrativos de cada jornada, enriquecidos con la posibilidad de asistir a clases de distintas asignaturas que pudieron concretar la mayoría de los grupos de estudiantes.

Estas instancias de campo también se apoyaron en un registro fotográfico realizado por los estudiantes de la facultad dentro de las escuelas, que permitió la conformación de un corpus voluminoso de imágenes. La producción, que contó con los recaudos atinentes al tipo de material, fue apuntalada por el equipo del Área de Comunicación Institucional (ACI) de la FCEdu-UNER, con el que no habíamos tenido antecedentes de trabajos previos ni las docentes del *Espacio*, ni los estudiantes de estas carreras de educación.

En función de los propósitos del *Espacio*, el vínculo con el equipo del ACI comenzó a tejerse en torno a la relación entre *fotografía-escenas escolares*<sup>3</sup>. En los primeros encuentros compartidos con los estudiantes, las comunicadoras abordaron tanto aspectos estéticos de la fotografía<sup>4</sup>, como

<sup>1</sup> El ERI I se ubica en el segundo año del Plan de Estudios de las carreras de Ciencias de la Educación de la FCEdu-UNER. Es un espacio cuatrimestral que promueve articulaciones al interior de la carrera y entre la facultad y otras instituciones.

<sup>2</sup> Nos referimos a las experiencias de coordinación de trabajos de campo en la asignatura Didáctica I de la FCEdu-UNER y de investigación en escuelas secundarias, ambas a cargo de la Prof. María del Carmen Castells hasta 2018, que tuvieron regularmente una preocupación por poner de relieve las producciones escolares efectivas, sus lógicas, problematizaciones y condiciones de emergencia.

<sup>3</sup> Apelamos al concepto de escenas escolares de Duschatzky: «Relatar una escena no es una mera denuncia de un estado de cosas o un simple paneo de lo que hay. Una escena, en la medida en que más que relatar episodios, capta y sugiere modos de existencia en condiciones singulares, cobra la cualidad de recurso de pensamiento» (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2013: 11).

<sup>4</sup> Tales como la producción de encuadres, planos, ángulos, la luz, el recorte.

preguntas en torno a la posición —técnica, ética y política— de quien mira, enfoca. De este modo, nos acercamos a las implicancias y potencias de la fotografía en la producción de un trabajo en terreno, intentando no circunscribir su uso a la constatación o representación de lo que ya pensábamos o de lo ya teorizado sobre lo escolar. Ya con las imágenes entre manos, debimos abrirnos a lo que la fotografía guardaba de *sorpresas*, a fin de que esos instantes de *cotidianidad escolar*, separados intencionalmente de su transcurrir, comenzaran a interpelarnos.

Culminamos el recorrido de campo y del cursado intentando dar nuevos sentidos a la experiencia en las escuelas, pero —por sobre todo— a una reflexividad que intentó, no sin dificultades, ser permeable a ese estar en las instituciones, escuchar a los profesores y estudiantes, recorrer sus edificios y ámbitos circundantes. Estos tránsitos, quizás más próximos a la actividad de pensar que a la de conocer (Arendt, 1995), se retomaron en un trabajo final consistente en una composición visual que recuperó fotografías y relatos de campo. Se trabajó con dos tipos de composiciones: una que surgió de la elaboración de pequeños grupos, de acuerdo a la institución, turno y trayectoria particular que habían seguido en la experiencia; otra de carácter general, que se conformó a partir de una secuencia de curaciones fotográficas mediante la cual arribamos a la selección final de unas cincuenta fotos. En este proceso intervinieron todos los estudiantes, las docentes a cargo del *Espacio*, las coordinadoras del ACI y, en una oportunidad, contamos con la participación de otros docentes de la facultad y de un grupo de un profesorado de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)<sup>5</sup>. Esta selección final luego derivó en una muestra abierta que se expuso en el ámbito de la FCEdu y en una jornada institucional de una de las instituciones participantes que dio acogida a esta propuesta en diversas instancias.

Aclaremos que estas diferentes producciones, y sus avances intermedios, cobraron forma en la articulación con lecturas que nos fueron permitiendo reelaborar preguntas y ejes de problematización emergentes durante el cursado y la experiencia de campo. Los textos de referencia no estuvieron totalmente definidos antes de las primeras sistematizaciones de los registros y fotografías iniciales. Varias lecturas se fueron incorporando en la medida en que las preguntas tomaban ciertos rumbos, o en circunstancias donde el intercambio en clase o el diálogo con miembros de las escuelas permitía desplazar unas preguntas por otras. Los textos no fueron utilizados como explicaciones de las realidades escolares sino como espacio de problematización en el que resignificar el material de campo y tomar distancia de nuestras primeras relaciones. También como superficie de análisis sobre los modos de construcción de lo escolar que permeaba a esas elaboraciones y de cómo ellos entraban en diálogo con los que ensayábamos en esas instancias de intercambio.

En ese tratamiento combinado de material de campo y bibliografía, los principales ejes temáticos que interesaron a los estudiantes fueron: la cuestión espacial y material de las escuelas (que cobró un especial e ines-

<sup>5</sup> Por razones laborales y de reorganización institucional luego del paro, las asesoras pedagógicas no pudieron asistir a esos encuentros. Asimismo, se compartieron los ejes de trabajo que fueron surgiendo de las curaciones y las composiciones a través de otros medios.

perado protagonismo en la coyuntura de inasistencia de alumnos durante el paro de transporte); la relación escuela-sistema educativo-Estado; la inclusión educativa como exigencia política y como nudo organizador de sentidos y prácticas escolares, la inscripción geográfica e histórica de esas instituciones en la ciudad; las experiencias juveniles y los discursos escolares; los modos de vinculación entre los adultos y los jóvenes en el ámbito escolar y especialmente en el aula; el sentido y los formatos de las asignaturas escolares; la fuerte presencia de temáticas vinculadas a la Educación Sexual Integral en todo el entramado institucional, los alcances de lo escolar como espacio público.

Ahora bien, expuesta la situacionalidad y los criterios que fueron organizando la propuesta, y en virtud del trayecto antes descrito, los apartados que presentamos a continuación corresponden a un ejercicio metodológico en el que buscamos trazar una descriptiva que fuera capaz de sostenerse en la noción de «terreno», adyacente a la que refiere Deleuze en el texto sobre la noción de dispositivo foucaultiana. Así, el tratamiento del material de campo compuesto por las fotografías, los registros y entrevistas producidos por los estudiantes, sumado a las experiencias y preguntas que emergieron del haber *estado en la escuela*, nos obligaron a tratar de divisar qué líneas estaban componiendo esas situaciones, deteniéndonos en aquellas cuya fecundidad nos permitía reconocer especialmente lo que aún «no sabíamos pensar», más allá de identificar lo que aún «no sabíamos» en torno a esos escenarios y escenas escolares. En la humildad y en la riqueza múltiple de lo dicho, acontecido y expuesto en las imágenes, exploramos algunas líneas, de sedimentación algunas, de fractura otras, que componían aspectos de los escenarios con los que nos comprometimos durante ese tiempo.

A continuación, compartimos fragmentos de esa descriptiva<sup>6</sup> por cuanto, desde nuestro punto de vista, asume una relevancia metodológica y epistemológica en un trabajo que pretende articular vínculos entre la facultad y otras instituciones y, que a la vez, implica una instancia formativa para los estudiantes de educación.

### **Un mapeo del terreno a través de las fotografías**

Cuando recorrimos las primeras imágenes que habían producido los estudiantes luego del receso de invierno, nos cuestionábamos si había algo allí para decir o pensar. Se trataba de patios, pasillos y aulas vacías durante las semanas de paro de transporte público. Sin embargo, en un momento las imágenes comenzaron a *hablar*. En esas escuelas, la altivez de la arquitectura escolar se erigía con una fuerza particular en ausencia de sus habitantes. Bancos desgastados y sillas plásticas se combinaban, apiñados o dispersos, en salones sin ocupantes. La perennidad del mármol, del hierro y del hormigón —componentes de solemnes edificaciones en las que dormitaba la idea de un esplendor pasado— contrastaba con la fragilidad a la que parecía estar sometida la *jornada escolar*.

<sup>6</sup> Una versión anterior de esta escritura fue realizada por las docentes a cargo del Espacio hacia el final del dictado. En su hechura se recuperaron reflexiones y debates que se dieron en los talleres. El escrito original fue compartido con los estudiantes como producción del Espacio, luego de que cada grupo presentó su composición visual.

Todo esto nos llevó a pensar que la cotidianidad escolar no parecía estar hecha de rutinas y repeticiones. En medio de esa fragilidad, promovida además desde múltiples condiciones sociales y estatales, y como efecto de ellas, las escuelas parecían producirse en una pragmática que les permitía sobreponerse a contingencias de variado orden. Así, el paro activó un sinnúmero de medidas adaptativas que tendieron a producir algún tipo de secuencia institucional en una discontinuidad que fue aprendida forzosamente no solo a partir de la situación salarial de los choferes, sino también de otras situaciones cotidianas (movimientos en las plantas docentes y de gestión, dificultades para la asistencia regular de estudiantes, conflictivas políticas salariales hacia los trabajadores estatales, espacios curriculares que son a término y demandan constantes concursos, entre otros). Ante esa situación, según pudimos recuperar de la estadía subsiguiente, se reformularon aceleradamente cronogramas, programas de cátedra, evaluaciones. Se generaron nuevas selecciones y progresiones en contenidos que ya no pudieron ocuparse de justificar su pertenencia o no al pleno de un texto didáctico (Chevallard, 1997) imaginario. La discusión no pasaba por allí, sino, en todo caso, por la posibilidad concreta de institucionalizar relaciones pedagógicas en el fragor de temporalidades episódicas. La pregunta por lo que era prioritario enseñar reverberaba en docentes y equipos directivos modificando, cada vez, el mapa resultante del currículum enseñado/enseñable.

Una vez pasado el paro, los cuerpos volvieron a poblar el espacio en distribuciones que no se correspondían estrictamente con grados de conocimiento por edades o asignaturas. Los signos expuestos en las imágenes permitieron leer otras líneas de reparto: pañuelos verdes y celestes anudados en mochilas, consejos emitidos en afiches para evitar relaciones amorosas violentas, pizarras con información sobre capacitaciones docentes en ESI, marcas de políticas públicas ligadas a la prevención de embarazos «no intencionales». Signos que nos instaron a entrever nuevos umbrales en los regímenes de enunciación y de visibilidad del dispositivo escolar, que no siempre son concebidos como parte de su gramática interna. Las referencias hacia las que la escuela secundaria reenviaba en otros momentos, tales como las *ciencias*, las *humanidades*, el *trabajo* —o el *mercado de trabajo* luego de la incrustación de la lógica neoliberal en el sistema educativo—, los *estudios superiores*, se topaban en esos escenarios con la presencia de otras fuerzas, de otras demandas que, a *prima facie*, pujaban en procesos transpositivos que no las terminaban de digerir como objetos nativos del sistema didáctico.

Cuando la situación de clase acontecía, solía estar sostenida en gran medida por la proximidad en los vínculos entre estudiantes y profesores. A contrapelo de los rasgos que tuvo el nivel secundario argentino en sus orígenes, el concepto de *dinámicas de personalización*<sup>7</sup> (Ziegler y Nobile, 2012) nos ayudó a comprender las prácticas que diariamente tendían a disponer un ambiente de confianza y cercanía entre adolescentes y adul-

<sup>7</sup> Aclaremos aquí el sentido de tal concepto. «(...) por personalización referimos a la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas como: clases de apoyo, tutorías, actividades personalizadas, pero más que la presencia de los dispositivos mencionados lo que otorga entidad y valor a la personalización deviene del vínculo entablado entre profesores y estudiantes que se caracteriza por la disponibilidad y compromiso entre unos y otros» (Ziegler y Nobile, 2012: 2).

tos, sobre todo cuando lo que estaba en juego era la posibilidad de la permanencia de los estudiantes en la institución.

Las fotos dejaron entrever que el mate y las pantallas de celulares encendidas concitaban gran parte de la atención en las aulas. Esta atención se alternaba con actividades de corte exclusivamente escolar como dictados, cuestionarios, trabajos en grupo y la lectura de fragmentos de manuales o de antologías elaboradas por los profesores. En otros casos, las propuestas de enseñanza presentaban temáticas apelando a lenguajes digitales (plataformas de videos, filmación de dramatizaciones, utilización de redes, búsquedas en la web a través del teléfono). Otros formatos parecían operar fuertemente en/para el nicho escolar, tal vez sin que pudiéramos avistar del todo los efectos que en el orden del saber estaba produciendo esa alquimia entre saberes lectivos y mosaico (Barbero, 2003) que se efectivizaba cotidianamente en las escuelas.

Preguntarnos por la vida y los destinos de los saberes en la escuela se nos presentó como una tarea apasionante al recorrer las imágenes, porque pudimos romper las barreras del aula para bucear en otros espacios. Madurando cierta destreza para *mirar* algo más que edificaciones y objetos, esa *vida* aparecía como fragmentos de una trama a la vez zurcida y deshilachada en los avatares de muchos tiempos, de muchas promesas y frustraciones, de innumerables recomenzos de la escuela pública. Nos detuvimos a contemplar, en un salón de uso común, una vitrina de antiguas glorias deportivas o escolares oculta tras un cartel comercial; placas doradas que, enclavadas en las paredes de ingreso, oficiaban como anfitrionas al paso indiferente de transeúntes que tal vez ni recordaran ni conocieran las pujas pedagógicas en las que se involucraron aquellos personajes tallados en el metal; libros antiguos promotores de una cultura humanista clásica o científica, apilados sin otro orden —al parecer— que la necesidad de optimizar los espacios disponibles de guardado; bustos de referentes políticos e intelectuales de los orígenes de la moderna Argentina, baluartes de la historiografía escolar oficial e insignias de proyectos políticos y educativos en los que se intentó producir nuestra supuesta identidad nacional. En la cultura material los sedimentos de la profunda imbricación entre el proyecto de nación moderno y el proyecto de escolarización pública estaba, paradójicamente, en un recóndito primer plano. Fue esta la ocasión propicia para trabajar con los estudiantes cómo la promoción escolar de una cultura unificada a través de valores republicanos, humanistas y científicos se erigió en algún momento como el horizonte que la institución educativa secundaria debía cobijar y reproducir. El trabajo con el saber suponía la selección, distribución, secuenciación de disciplinas humanísticas y científicas en mayor grado, junto con el establecimiento de ritmos de enseñanza y de evaluación dotados de sentido en torno a un proyecto social centralizado y centralizador, definido en el juego de las utopías de la modernización nacional.

### **La producción cotidiana de lo escolar desde las voces docentes**

Además de una relectura de las fotografías, hicimos el ejercicio de escuchar en los decires de directivos, docentes y asesoras pedagógicas las múltiples formas que adopta la producción cotidiana de lo escolar. Aspiramos a conectarnos con sus modos de vivir y sentir la escuela. Al repasar las entrevistas, pudimos advertir ya pocos elementos de una retórica centrada en debates por la cultura republicana, humanista, científica de la escuela secundaria en los términos estrictos del discurso modernizador nacional que antes mencionábamos.

Para algunos de los docentes, la educación secundaria se encontraba ante desafíos inéditos. Señalaban que la Ley de Educación Nacional (LEN) ha conmovido estructuras —culturales, edilicias, simbólicas, curriculares— sobre las que se edificaba la —moderna— institución escolar. Afirmaban que abrir las puertas para garantizar la obligatoriedad y el derecho a permanecer y egresar del nivel, trajo consigo diferencias y debates entre los diferentes actores institucionales que no estaban saldados. En ese derrotero, en el que ya no operaba de modo fuerte un imaginario que aspirara a encarrilar de manera uniforme el hacer escolar, las cuestiones de la permanencia y la inclusión de los estudiantes se exhibían como el programa aglutinante que articulaba el aula, la producción institucional y el funcionamiento de una parte de la burocracia oficial. Se mencionaban proyectos, protocolos de intervención ante el riesgo de abandono de los estudiantes, acompañamiento a las trayectorias, tutorías disciplinares, flexibilización de las asistencias, adecuaciones curriculares, modificaciones en los regímenes académicos, trabajos con equipos interdisciplinarios, cambios en los modos de evaluar. Estas prácticas, que desde nuestra perspectiva teníamos que analizar como parte de la producción escolar contemporánea, acontecían paralelamente —en algunos casos— con ciertas expresiones de añoranzas relativas a un pasado percibido como mejor, aunque los docentes no pudieran presentar de él una nítida imagen.

Una docente señaló que estas nuevas disposiciones emanadas con la sanción de la LEN causaban múltiples impactos en los profesores y las instituciones. Una de las imágenes, entre otras, que rondaba de vez en cuando en algunos de ellos podía ser esta: «como que está el ropero todavía desordenado y le metes más ropa, y lo cerrás». Esta cuestión nos llevó a problematizar la constitución de la experiencia docente en dispositivos escolares siempre mutables en función de incesantes reformas educativas, revelándose allí la necesidad de ahondar los modos efectivos de relación e intervención tejidos entre el Estado, el sistema educativo, las instituciones y los docentes. La experiencia docente parecía delinearse entre una sensación de dependencia respecto a decisiones que arribaban, desde épocas inmemoriales, de manera intempestiva a la órbita de su trabajo; y una exigencia diaria de hacerse y rehacerse en las contingencias de aquella temporalidad discontinua que referimos antes.

Por su parte, una asesora puntualizaba que este cambio de paradigma



aún no se había «comprendido del todo por el conjunto de los docentes». Había entonces diversos/disímiles modos de comprender y hacer efectiva la idea de inclusión escolar en la pluralidad de figuras docentes que conformaban la institución. Las explicaciones que se daban a sí mismos algunos docentes respecto a estas dificultades eran variadas: algunos aducían carencias en la formación de grado —«no nos prepararon para esto», «estamos muy estructurados y necesitamos cambiar»— y otros manifestaban que la nueva ley había implicado un cambio cultural y pedagógico de envergadura que conllevaba un proceso de larga duración. Al mismo tiempo, en sus modos de decir, enunciaban problematizaciones escolares de relevancia actual cuando expresaban estar «a favor de la inclusión educativa y del derecho a la educación»; reconocían en sus alumnos atributos vinculados con las ideas de diversidad y heterogeneidad; señalaban como parte ineludible de su tarea la importancia de un acompañamiento a trayectorias escolares diferentes, tomando como principio de enseñanza la inexistencia de aprendizajes y tiempos idénticos en los agrupamientos. Algunos afirmaron descubrir en las adecuaciones curriculares una posibilidad de acercamiento entre el saber escolar y los saberes de los estudiantes. Estimamos que estas problematizaciones enunciadas por los docentes, atravesadas por marcas de discursividades del ámbito de recontextualización oficial (materializadas, por ejemplo, en programas, documentos curriculares, normativas referidas a los regímenes académicos y evaluativos que producen las políticas educativas estatales nacionales y jurisdiccionales) y del campo de producción intelectual de la educación (referidos, sobre todo, a la creciente teorización e irradiación de la noción de *trayectorias educativas o escolares*), pero también por las interpelaciones a las que efectivamente las aulas los enfrentan diariamente, son potentes nudos para un trabajo pedagógico e institucional que requeriría profundizarse en los ámbitos de las escuelas y de la facultad.

La pregunta que solía aparecer, investida de muchas maneras, en reuniones institucionales refería a *¿quiénes son los sujetos que asisten hoy a la escuela?* No faltaban las descripciones que situaban la proveniencia barrial, social, económica y familiar de los estudiantes; mientras se convertía en algo cada vez más evidente el desacople entre las edades de los estudiantes y la programación de la enseñanza. Novedosas secuenciaciones y gradualidades emergían marcando ritmos áulicos descentralizados que, en nuestro caso, nos interpelaron especialmente como objeto de análisis pedagógico y didáctico.

Los profesores reconocían en los estudiantes distintos saberes y proyectos de vida. Esto ocasionaba, en algunos casos, una pregunta por la excelencia académica pretendida desde los mandatos fundacionales de las escuelas. Apelando a un ejercicio de historización acerca del devenir de la escolaridad secundaria y marcando la necesidad de trabajar en torno de otros ejes, otra asesora pedagógica planteaba que «aquella pretensión de excelencia de las clases dominantes que asistían a la institución ya no tiene

asidero». La cuestión de la construcción colectiva de nuevos mandatos hacia el nivel se colocaba en primer plano y desataba debates donde no estaba ausente una reflexión sobre la historia del nivel, las asignaciones legales vigentes y las diversas miradas que convergen/divergen en las instituciones.

Por otro lado, la dinámica cotidiana de trabajo institucional se describía como cambiante, aleatoria, autogestiva. Las planificaciones anuales de la enseñanza se asumían, en algunos casos, como textos sometidos a las eventualidades del año lectivo pero no, por ejemplo, a las redefiniciones pedagógicas que requiere todo recorrido temático cuando se profundiza. El sentido práctico docente de algún modo «sabía» que aparecería la priorización de contenidos, demandas de nuevas articulaciones según proyectos ocasionales, adecuaciones curriculares constantes, contingencias que interrumpirían la continuidad institucional. La provisoriedad de la propuesta pedagógica no obedecía, en general, a sus rasgos epistemológicos internos ni a los efectos producidos en la vinculación con los estudiantes concretos, sino a factores externos vinculados a situaciones de discontinuidad. Docentes expresaban, por ejemplo, que el paro de colectivos los «avasalló», reconfigurando por completo la planificación y organización del trabajo escolar. En medio de estas condiciones, no dejaban de manifestar la preocupación por construir con los estudiantes procesos de estudio, lecturas detenidas, el ejercicio de la memoria y la atención. En ocasiones, esto se unía a un análisis acerca de los jóvenes y su exposición a imágenes, informaciones, redes sociales, donde se reconocía —sólo en este caso— una continuidad dada por la hiperconexión a las nuevas tecnologías.

Ante las situaciones desatadas por el paro de colectivos, manifestaban cierta desprotección por parte del Estado al no presentarse resoluciones claras para abordar las problemáticas originadas con la huelga de transporte, situación que recayó, en principio, en la órbita de los equipos directivos. Ante estos avatares, algunos recordaban la importancia de *construir y pensar con otros*, lo cual solía tomar el formato de acuerdos y articulaciones con diversas instituciones como centros de salud, equipos de orientación educativa (EOE) u otros espacios. Se expresaba cierto resguardo y alivio mediante la voz de otro profesional que alumbrara una posible respuesta ante las contingencias. Figuras —ya no tan nuevas— se marcaban como aquellas que hacen un acompañamiento a los propios docentes en la diaria tarea institucional: tutores, psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos. Varios docentes veían en estas múltiples relaciones una especie de ayuda y contención para poder abordar la complejidad de su oficio.

Entre todas estas referencias, se enunciaban valoraciones en relación con el carácter *público* de la escuela, pensándola como un lugar «para alojar la diversidad», «construir una mirada crítica» de la actualidad y «abrir mundos posibles». Señalaban la necesidad de fortalecer la transversalidad de la Educación Sexual Integral porque, si bien existían instancias que la abordaban, solían ser espacios no del todo conectados con las distribuciones curriculares de las áreas y disciplinas.

## Reflexiones finales

Comenzamos el dictado del *Espacio de Relaciones Interinstitucionales* con preguntas cuya raíz parece necesitar actualizarse cada vez que se pretende emprender un trabajo de campo: ¿cómo mirar lo escolar?, ¿cómo reconocer las tramas de sentidos y prácticas que se tejen en el hacer diario sin pretender una mirada totalizante de la escuela?, ¿con qué sentidos y herramientas generar un espacio de vinculación?, ¿qué aspectos de este trabajo pueden ser formativos para nuestros estudiantes y potenciar ejes de diálogo al interior de la carrera y fuera de ella?

En el camino nos encontramos con dos situaciones que sellaron intensamente la experiencia y le otorgaron parte de su singularidad. Por un lado, surgió un vínculo con el lenguaje fotográfico de la mano del equipo del ACI. Si bien consideramos muy incipientes nuestros acercamientos a las discusiones estéticas y epistémicas que abre la relación fotografía/educación, podríamos decir que poco a poco las instancias de intercambio y el trabajo con las imágenes nos exigieron, además de la atención sobre los recortes ejercidos por la lente, contextualizar las fotografías resituándolas en una experiencia social (Berger, 1998) de la que no podíamos escindirnos y que requería ser interrogada en su apertura, movimiento y ramificaciones. En la composición de escenas, aprendimos con Berger que es vital la creación de un «sistema radial» en torno a las imágenes; esto es, que su lectura pueda ser recorrida en términos que son simultáneamente y colectivamente personales, políticos, cotidianos e históricos<sup>8</sup>.

Por otro lado, lo que en un momento pareció ser una etapa conclusiva prematura del trabajo de campo debido a la interrupción de las clases, fue una oportunidad para recorrer los edificios e interrogarnos acerca de la materialidad de lo escolar expresado en los espacios, los objetos, las marcas del tiempo y de los sujetos que lo habitaron y habitan. Nuestra razón metodológica pudo desplazarse de sus primeras impresiones y reconocer la riqueza de esa posibilidad. Mucho del material fotográfico se elaboró desde allí.

¿Qué decir, entonces, sobre nuestro terreno, trazado en un borde entre la escuela y la facultad?, ¿qué líneas de «pesca» fuimos capaces de divisar en este trayecto interinstitucional? Al respecto, y a modo de cierre, deseamos dejar planteados aspectos de los ejes de problematización que son el efecto, desde nuestro punto de vista, del trayecto metodológico descripto. Consideramos que encierran potencialidades para trabajar en nuestras prácticas de enseñanza universitaria, de investigación y de trabajo interinstitucional que puedan promoverse desde la universidad.

En este sentido, podemos mencionar, y esto ya lo hemos avistado en otras experiencias e instituciones<sup>9</sup>, la regulación institucional que supone atender y rearmarse en contingencias de variado orden. Ritmos y programaciones de la enseñanza que se organizan en torno a las posibilidades que se buscan y se generan en la discontinuidad. Además, la presencia

<sup>8</sup> En el análisis que Berger (1998) hace de la imagen en las sociedades capitalistas de la segunda mitad del siglo xx, plantea que la fotografía se vuelve espectáculo, creando un presente eterno de expectación inmediata y la memoria deja de ser necesaria o deseable. Frente a esto, el autor se pregunta si existe otra manera de pensarla. Ensayando una respuesta invita a una mirada alternativa de la fotografía que busca incorporarla a la memoria social y política, en lugar de servir de sustituto que predispone a la atrofia de esa memoria. El uso alternativo de las fotografías nos lleva al fenómeno y facultad de la memoria. El objetivo, entonces, ha de ser construir un contexto para cada fotografía en concreto, construirlo con palabras, construirlo con otras fotografías, construirlo por su lugar en un texto progresivo compuesto de fotografías e imágenes. Si queremos restituir una fotografía al contexto de la experiencia, de la experiencia social, de la memoria social, hemos de respetar las leyes de la memoria. Hemos de situar la fotografía impresa de forma que adquiera algo del sorprendente carácter decisivo de aquello que fue y es. Dicho contexto vuelve a situar esa fotografía en el tiempo, no en su propio tiempo original, pues eso es imposible, sino en el tiempo narrado. Este tiempo narrado se hace histórico cuando es asumido por la memoria y la acción sociales (Berger, 1998).

<sup>9</sup> Nos referimos a los resultados del PID 3156 *Prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná*. FCEdu-UNER. 2016-2019.

de nuevos repartos, líneas de visibilidad y juegos de saber y sus pujas transpositivas, que se dan cita en el terreno escolar y que requieren ser comprendidos en su hechura. Problematizaciones de los docentes en torno a las cuestiones de la inclusión, la heterogeneidad y las condiciones de vida de sus alumnos que derivan en interrogantes sobre sus modos de enseñar y sobre el sentido de sus espacios curriculares. Fenómenos de personalización en los vínculos que nos instan a considerar nuevos focos de producción pedagógica, quizás no visibles desde otros regímenes. Movimientos en la configuración de la experiencia docente contemporánea, tensionada por demandas oficiales y, al mismo tiempo, por la exigencia de desplegar una pragmática que habilita permanecer disponibles y atentos al mayor número de eventualidades en el marco de una socialización laboral signada por la inestabilidad (Virno, 2008). Por último, queda por interrogar la construcción de vínculos, redes, relaciones con otros profesionales que intervienen institucionalmente, sean estos internos o externos, cuestión que viene desplazando las fronteras habituales del rol docente, abriendo lo escolar hacia otros territorios.

Para finalizar, extendemos un profundo agradecimiento a las escuelas que abrieron sus puertas para este trabajo, así como a las profesionales<sup>10</sup> del Área de Comunicación Institucional y docentes de otros espacios de la FCEdu que nos acompañaron permanentemente. Esperamos que las problematizaciones aquí planteadas sean indicios, excusas, tentativas para nuevas y más amplias conversaciones; porque construir educación pública hoy exige una imaginación teórica y política que nos encuentre tramando nuevos espacios y diálogos.

### **Bibliografía:**

- ARENDRT, Hanna (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- BARBERO, Jesús Martín (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. España. ISSN: 1022-6508.
- BERGER, John (1998). *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- DELEUZE, Gilles (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: Deleuze, Gilles *et al.* (1990). *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- DUSCHATZKY, Silvia *et al.* (2010). *Escuelas en escena*. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós.
- VIRNO, Paolo (2008). *Gramática de la multitud*. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Buenos Aires: Colihue.
- ZIEGLER, Sandra y Mariana Nobile (2012). Personalización y escuela se-

<sup>10</sup> Ana Clara Nicola y Paula Kindsvater.

cundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. Archivos de Ciencias de la Educación, 6 (6).

**María Virginia Luna** | Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Rafaela, Argentina

[virginialuna1@gmail.com](mailto:virginialuna1@gmail.com)

Es doctora en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNER). Docente e investigadora de UNER, UNL y UNRaf en el área de Didáctica y Formación Docente. Docente de posgrado en la Maestría en Docencia Universitaria de la UNL y en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNRaf. Co-directora/directora del Proyecto PID *Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná*. UNER. 2016-2019. Ha trabajado como docente de nivel secundario y en institutos de formación docente de la provincia de Santa Fe.

**Romina Gallo** | Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina

[romisggallo@gmail.com](mailto:romisggallo@gmail.com)

Es profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales de la UNER. Trabaja como docente auxiliar en el espacio de Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación, acompañando en tareas de enseñanza e investigación. Es profesora JTP en seminarios de la Licenciatura en Análisis e Intervención en Instituciones Educativas de la FCEdu-UNER y trabaja como docente en la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Fecha de recepción: 13 de abril de 2020

Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2020