

ESPACIO ABIERTO

Computables: sujetos y prácticas emergentes en tiempos de pandemia en Mendoza

Computables: emerging subjects and practices in times of pandemic in Mendoza

María Pía Cartechini. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

mpiacartechini@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2211-0505

Presentación: 13/3/2024. Aceptación: 23/5/2024. Publicación: 20/9/2024

1

Resumen

El siguiente trabajo pretende indagar y analizar la emergencia y resignificación de ciertos sujetos y prácticas en la educación secundaria pública durante el periodo de pandemia (2020-2021) en la provincia de Mendoza. Para esto, se analizan documentos oficiales y de políticas educativas emitidos en el periodo de pandemia, a nivel nacional y provincial y que tuvieron como destinatario al nivel secundario del sector público. El material empírico se compone de resoluciones, documentos y circulares publicados entre marzo del 2020 y diciembre de 2021, producidos por el Consejo Federal de Educación (CFE); el Ministerio de Educación (ME); la Dirección General de Escuelas (DGE) de Mendoza y los gremios docentes.

Se parte del supuesto de que las políticas públicas educativas son fundamentalmente prácticas discursivas provisionarias (Laclau y Mouffe, [1985] 2004) que buscan articular significantes que son siempre parciales. Por ello, se exploran en dichos documentos las

Abstract

The following paper aims at investigating and analyzing the emergence and resignification of certain subjects and practices in public secondary education during the pandemic period (2020-2021) in the province of Mendoza. To this end, official documents and educational policies issued during the pandemic period at both national and provincial levels, targeting the secondary level of the public sector, are analyzed. The empirical material consists of resolutions, documents, and circulars published between March 2020 and December 2021, produced by the Federal Council of Education (CFE); the Ministry of Education (ME); the General Directorate of Schools (DGE) of Mendoza, and teachers' unions.

It is assumed that educational public policies are fundamentally provisional discursive practices (Laclau and Mouffe, [1985] 2004) that seek to articulate signifiers which are always partial. Therefore, these documents explore the partial fixations of certain significations

fijaciones parciales de ciertas significaciones a determinados significantes, a partir de las cuales emergen posiciones de sujetos específicas; que a su vez determinan prácticas particulares. Estas fijaciones se asientan en dos equivalencias discursivas que dan sostén y sentido a dichas emergencias durante la pandemia: la de educación como acceso, y el vínculo pedagógico como conexión.

Sobre esas equivalencias, se articularon determinados significantes que dieron como resultado sujetos y prácticas establecidos desde criterios diferentes: epidemiológicos y pedagógicos. Mostraremos además cómo el GEM (Sistema de Gestión Educativa Mendoza) se constituyó por excelencia en el dispositivo principal de control educativo, en tanto punto de intersección omnímodo, ya que no solo reguló, sino que contribuyó a estas emergencias que antes no habían sido consideradas dentro del sistema educativo mendocino y que devinieron en sujetos computables o no computables.

Palabras clave: pandemia, políticas públicas, Mendoza

to specific signifiers, from which specific subject positions emerge, which in turn determine particular practices. These fixations are based on two discursive equivalences that provided meaning and support to these emergences during the pandemic: education as access, and pedagogical link as connection.

Based on these equivalences, partial fixations were configured, resulting in subjects and practices established from different criteria: epidemiological and pedagogical. We will also show how the GEM (Mendoza Educational Management System) became the main educational control device, as an all-encompassing intersection point, as it not only regulated but also contributed to these emergences that had not previously been considered within the educational system of Mendoza and that became computable or non-computable subjects.

Keywords: Pandemic, Public policies, Mendoza

El día 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró el carácter de pandemia del COVID-19 ante la expansión efectiva de la enfermedad a todos los países del globo. Este hecho inusitado en nuestro siglo, en cuanto al impacto de su magnitud, obligó a tomar medidas extraordinarias por parte de los Estados tanto a nivel nacional como internacional. Estas decisiones significaron el despliegue de diversas acciones que involucraron a múltiples sectores de la sociedad: económico, político, educativo, cultural, sanitario, etc. La vida cotidiana no tuvo más opción que ser puesta en pausa tal como se conocía y ser modificada, en un gesto revolucionario por parte del género humano que, podríamos decir de forma benjaminiana, se vio obligado a «accionar el freno de emergencia» (Benjamin, 2008).

Enmarcado en este contexto, nuestro trabajo pretende indagar y analizar la emergencia y resignificación de ciertos sujetos y prácticas en la educación secundaria pública durante el periodo de pandemia (2020-2021) en la provincia de Mendoza. Si bien algunas de estas subjetividades y prácticas ya existían previo a la pandemia, entendemos que se produjeron resignificaciones o emergencias nuevas acorde a las circunstancias atravesadas, y donde el Sistema de Gestión Educativa Mendoza (GEM), tuvo un papel protagónico.

El material empírico a través del cual trabajamos e hicimos el rastreo y análisis de dichas emergencias, son documentos oficiales y de políticas educativas emitidos a nivel nacional y provincial: resoluciones, documentos y circulares producidos por el Consejo Federal de Educación (CFE), el Ministerio de Educación (ME), la Dirección General de Escuelas (DGE) y los gremios docentes. Este material además está seleccionado bajo ciertos intereses específicos: publicados entre marzo del 2020 y diciembre de 2021 y que tuvieron como destinatario al nivel secundario del sector público.

Nuestro criterio de definición del corpus elegido está basado, no solo en las coordenadas específicas mencionadas, sino además desde el posicionamiento del Análisis Político del Discurso, como marco teórico-metodológico (Laclau y Mouffe, [1985] 2004). A partir de él, comprendemos que la totalidad social nunca está suturada completamente, sino que lo social está interpelado por un campo de lucha y tensiones de relaciones contingentes que no está determinado de antemano ya que se constituye como un orden simbólico, es decir, discursivo, que se estructura a través de articulaciones políticas. En este sentido, entendemos que las políticas públicas educativas son fundamentalmente prácticas discursivas, que buscan articular significantes creando condiciones para procesos de identificación en el campo específico de la tarea docente. Dicha articulación siempre es provisoria, nunca acabada y está siempre abierta, ya que es objeto de disputa por fijar significantes a ciertas significaciones en el trabajo de enseñar (Buenfil Burgos, 2019).

Considerando lo anterior, rastreamos en las políticas públicas educativas ciertas significaciones fijadas parcialmente a determinados significantes, a partir de las cuales emergen durante la pandemia posiciones de sujetos específicas; que a

su vez pretenden determinar prácticas particulares. Estas fijaciones parciales aluden a dos cadenas significantes que dan sostén y sentido a dichas emergencias, a partir de equivalencias discursivas: la de educación como acceso; y la de vínculo pedagógico como conexión.

Atendiendo a lo dicho, direccionalaremos nuestra atención a determinadas resoluciones y circulares donde se enuncian ciertos sujetos y prácticas dentro de las políticas educativas a nivel nacional y provincial en pandemia. Además, interpretaremos cómo al interior de estas existe una diferenciación acorde a criterios epidemiológicos y pedagógicos. En consonancia al primer criterio, el análisis lo haremos desde la Res. 82/2020–ME, el Memorándum 26/2020–SE–DGE, la Res. 105/2020–ME y las Res. 553/2020–DGE, Res. 554/2020–DGE y Res. 390/2021–DGE. En el caso del segundo criterio, nuestro material empírico serán las Res. 804/2020–DGE; Res. 404/2021–CFE; Res. 397/2021–CFE; el Memorándum 50/2020–SE–DGE; el Memorándum 64/2020–SE–DGE y Circular 003/2020–DES. Asimismo, marcaremos cómo estas fijaciones parciales de las políticas educativas son objeto de disputas, por ejemplo, a través de la Paritaria Nacional Docente de junio del 2020.

El desarrollo de nuestro trabajo se estructura en cuatro partes. En la primera, damos cuenta del marco teórico-metodológico desde el que desplegamos nuestro análisis. En segundo lugar, aludiremos a las equivalencias discursivas que permiten las emergencias de ciertos sujetos y prácticas durante el tiempo de pandemia (2020-2021) en la educación secundaria pública.

En un tercer punto, abordaremos nuestra la problemática central sobre la emergencia de dichos sujetos y prácticas y su constitución en computables o no-computables. Mostraremos allí cómo el GEM, se constituyó por excelencia en el dispositivo principal de control educativo (Foucault, 1977), en tanto punto de intersección omnímodo, ya que no solo reguló, sino que contribuyó a estas emergencias que antes no habían sido consideradas dentro del sistema educativo mendocino, sin desconocer las tensiones y disputas frente a dichas regulaciones.

Finalmente, esbozaremos una serie de conclusiones que, antes que clausurar el tema, buscan abrir el espacio para seguir indagando dichas emergencias y pensar la realidad educativa mendocina post-pandemia.

Sobre sujetos, prácticas y significaciones

Para el Análisis Político del Discurso, la sociedad está interpelada por un campo de lucha y tensiones de relaciones contingentes que no está determinado previamente. El orden social solo es posible en tanto este se constituye como orden simbólico, que se establece a partir de prácticas de articulación a través de las cuales se intenta «dominar el campo de la discursividad» (Laclau y Mouffe, [1985] 2004), que siempre está desbordado de manera infinita, y por ello, es necesario fijarlo. Lo social es posible en tanto se detiene el flujo constante de la cadena significativa dentro de este campo, creando fijaciones parciales que nunca son absolutas y que

producen sentidos que estructuran la vida social (Laclau, 2006; Southwell, 2020b). De allí que la noción de discurso trascienda los aspectos lingüísticos, y abarque todas las prácticas significativas (Laclau, 2002).

Particularmente, la estructuración del orden simbólico de lo social se produce a partir de articulaciones políticas, por eso lo político cumple un rol ontológico frente a lo social (Laclau y Mouffe, [1985] 2004; Laclau, 2002). Esta articulación, está asentada sobre la base del pensamiento lacaniano, el cual comprende que, en la relación entre significado y significante, este último en sí mismo no significa nada, ya que todo efecto de significación se produce al poner en relación un significante con otro, produciendo que no exista una estricta fijación entre ambos. «En ese sentido, se puede entender que existen determinados *significantes flotantes* y a través de ellos se puede conceptualizar la lucha de distintos movimientos políticos por fijar, de manera parcial, ciertos significantes con determinadas significaciones.» (Southwell, 2020b, p. 179). Teniendo en cuenta lo dicho, se pueden establecer ciertas cadenas de significantes que sostuvieron determinadas equivalencias discursivas durante la emergencia sanitaria provocada por el SARS COVID-19, dentro del periodo 2020-2021. Es al interior de estas que la emergencia de ciertos sujetos y prácticas articulan sentidos específicos.

Ahora bien, la noción de sujeto es comprendida por Laclau y Mouffe ([1985] 2004) como «posiciones de sujeto» en el interior de una estructura discursiva» (p. 156). Esto implica que se construyen al interior del sistema, y al ser discursivas nunca son fijadas ni suturadas por completo. En razón de ello, el sujeto se presenta como contradictorio y ambiguo dentro de las luchas establecidas por las fijaciones parciales de las identidades. Esto conlleva que exista una pluralidad de posiciones de sujeto que son siempre contingentes, que nunca están determinadas de antemano y que se dan en constante relación, por ello el individuo no se ancla en una sola posición, sino que ocupa una multiplicidad de espacios dentro de la estructura, como las posiciones de sujetos feministas, ecologistas, antirracistas, etc. (Laclau, 1996). Así, se comprende al sujeto «como un efecto discursivo indecible que la estructura dislocada no determina.» (Fair, 2021, p. 148).

A partir de esta postura comprendemos que, por una parte, existen fijaciones parciales de sujetos, a partir de significaciones, en el interior de algunos documentos que pertenecen a las políticas educativas que se dan durante el periodo de pandemia. Por otra parte, entendemos que estas fijaciones no logran una sutura completa ya que son tensionadas constantemente por la contingencia de un vacío constitutivo que es imposible de ser colmado (Southwell y Vassiliades, 2014). No obstante, nos parece importante remitir cómo en esas fijaciones parciales se constituyen coordenadas que identifican subjetividades y sus posicionamientos dentro del sistema educativo, dando lugar a la constitución misma de un sujeto, que en este caso puntual pensaremos para la posición de estudiante y docente¹.

Si bien la noción de práctica puede ser entendida de múltiples maneras (Mastache, 2013), esta se encuentra íntimamente ligada con la noción de discurso, ya que este implica «toda acción portadora de sentido» (Laclau, 2002, p. 359). En este tenor, se comprende que toda práctica al ser significante es discursiva. Este punto podemos articularlo con algunas líneas de pensamiento de Michel Foucault, para pensar esta noción en términos de emergencias dentro del ámbito educativo. En *Arqueología del saber* (1979), sostiene respecto de la práctica discursiva que es: «un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa» (Foucault, 1979, p. 198).

Si bien el autor apunta en la definición anterior a este conjunto de reglas determinadas que establecen condiciones de ejercicio de la función enunciativa, la noción va más allá de la distinción entre lo discursivo y no-discursivo, ya que ambos tipos de prácticas se articulan en los órdenes del saber y del poder². De aquí que Foucault también sostenga que las prácticas sociales producen ámbitos de saber que llevan a la aparición de sujetos, técnicas, conceptos y objetos (Foucault, 1999).

Edgardo Castro (2004), sostiene que se pueden rastrear en diferentes obras del autor algunos aspectos que dan cuenta de las características de las prácticas. En primera instancia, existe en ellas una homogeneidad en tanto hay una racionalidad que ordena lo que hacemos y una regularidad que ordena lo que decimos. En segundo lugar, el hecho de que hay una sistematicidad entre el saber, poder y ética. En un tercer punto, tienen un carácter general o recurrente que no anula la singularidad de las mismas ya que, como había explicitado el filósofo francés, estas están determinadas espacio-temporalmente, es decir históricamente, y por esto emergen como acontecimientos. Así, no abarcan la totalidad social, sino que se dan en contextos específicos, constituyendo experiencias o pensamientos.

Ahora bien, teniendo en consideración estas características y pensando en la definición provista por Foucault respecto de la noción en cuestión, debemos decir que este conjunto de normas que establecen condiciones de ejercicio marcan formas de hacer bajo una racionalidad a la que responden. «La decibilidad y factibilidad dependen de un sistema de reglas que no es directamente visible, pero que siempre está presente cuando decimos lo que decimos y hacemos lo que hacemos» (Castro – Gómez, 2010, p. 29).

Las prácticas, entonces, definen las condiciones de ciertos ejercicios y producen además determinados sujetos y saberes, por lo que articulan en su interior objetivos y técnicas. Respecto de esto, Dora Lilian Marín-Díaz y Gustavo Adolfo Parra-León (2019), pensando en la práctica dentro del ámbito educativo, la delimitan desde una perspectiva foucaultiana, y la comprenden como aquella que emerge en determinado momento histórico «como efecto del cruce entre *telos* y técnicas, inscrito a su vez en el entramado de relaciones de poder» (p. 50).

Que las prácticas respondan a una racionalidad, implica que están determinadas por ciertos objetivos, *telos*, que se comprende como fin, como un punto al que se dirige la acción y en base al cual se eligen una serie de estrategias que permiten utilizar medios para llegar a ellos (Castro-Gómez, 2010). Por su parte, la técnica aparece como una creación humana, un procedimiento, que se configura «por efecto de las acciones que realiza el hombre sobre sí mismo, sobre otros y sobre el mundo» (Marín-Díaz y Parra-León, 2019, p. 51). Si bien las técnicas, en cuanto efectos, no están atadas irremediablemente al *telos*, también son susceptibles de responder a una racionalidad con la que establecen una relación privilegiada.

Desde las prácticas que se llevan adelante en la educación dentro del periodo de pandemia, podemos pensar que estas constituyen entonces un conjunto de normas o reglas que ordenan y otorgan regularidad a un hacer. Así, organizan lo que ciertos sujetos hacen a partir de una racionalidad y sistematizan esa práctica en los órdenes del saber-poder.

Por ello, las prácticas rompen la periferia de lo meramente enunciativo, para dar cuenta de una regulación de la experiencia a partir de la cual las personas se van configurando a sí mismas, a sus conductas y configuran las de otros. Si trasladamos esta idea al análisis que haremos dentro del ámbito educativo, podemos comprender cómo, en cierto tiempo y espacio, a partir de las relaciones de poder establecidas, la práctica conlleva que ciertos objetivos orienten determinados procedimientos. Estos a su vez establecen modificaciones, regulaciones y mediaciones en las configuraciones y conductas de las personas, en este caso específico, de docentes y estudiantes.

Significaciones: la Educación como Acceso y el Vínculo como Conexión

Como anticipamos, en este segundo apartado aludiremos a las equivalencias discursivas que permiten las emergencias de ciertos sujetos y prácticas durante el tiempo de pandemia (2020-2021) en la educación secundaria pública. Para ello, nos remitiremos a dos cadenas significantes que hemos encontrado que dan sostén y sentido a dichas emergencias.

La primera cadena, sostiene como equivalencia discursiva las nociones educación-acceso, que podemos encontrar en las Res. 106/2020 – ME y Res. 804/2020 – DGE, las cuales hacen alusión a la Ley Nacional de Educación N.º 26206/06, enunciando el deber del Estado de garantizar el «acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento». En la medida en que el contexto de pandemia fue cambiando, hubo una transformación en la comprensión de ese acceso, que fue mutando desde la idea de difusión hasta el retorno a la idea de presencialidad física. A continuación, esbozaremos brevemente el recorrido de la primera cadena.

A partir de la declaración del Decreto de Necesidad y Urgencia N.º 260/2020, y teniendo en consideración una serie de resoluciones que se habían emitido a prin-

cipios del 2020 con medidas de prevención ante el avance del virus; el Ministerio de Educación, a través de la Res. 108/2020 – ME, resolvió la suspensión de clases por catorce días, a la cual adhirió la provincia (Res. 570/2020 – DGE). Al unísono, se creó a través de la Res. 106/2020 – ME el Programa de Educación Virtual «Seguimos educando».

Esta última disposición anclada en la Ley N.º 26 206, si bien hacen alusión a la educación como derecho personal, social y como bien público, dispone una regulación anclada en una cadena de significación sostenida en la equivalencia discursiva entre la noción de educación y acceso. Podemos ver cómo, dentro de las consideraciones, se remite al Artículo 7 de la Ley Nacional de Educación, enunciando el deber del Estado de garantizar el «acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento».

En primera instancia, este acceso fue comprendido como difusión. La práctica pautaada tuvo que ver con la distribución y emisión de diversos contenidos y recursos, tanto para estudiantes, familias como docentes. Los instrumentos orquestados a nivel nacional fueron plataformas, portales, redes sociales; materiales impresos para las comunidades que no tenían acceso a internet; la emisión de programación audiovisual en la televisión, la radio y páginas web y la distribución de notebooks y tablets en algunas zonas. Asimismo, se establecieron articulaciones con otras áreas del gobierno para la distribución de materiales y alimentos; y con redes comunitarias y barriales para identificar estudiantes sin conexión. (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Cabe destacar en este punto, aunque no sea esta una observación que implique una agudeza analítica, que dichas difusiones conlleven una homogeneización masiva de saberes desde el punto de vista del programa y su normativa, pasando por alto la contingencia, diversidad y heterogeneidad de las trayectorias reales de los y las estudiantes y sus contextos singulares, los cuales tensionan esta regulación (Pauli, 2020). No obstante, debemos tener en cuenta que esta primera significación de acceso estuvo matizada acorde a la convicción de un regreso a la presencialidad a corto plazo. En el caso de Mendoza, se implementó la plataforma digital «Escuela Digital Mendoza», y se utilizaron otras herramientas digitales y virtuales como el uso de grupos de WhatsApp, clases por Jitsi, Meet o Zoom. También la distribución de los cuadernillos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional y luego algunos creados por los y las mismas docentes para sus escuelas (Res. 804/2020 – DGE; Marsollier y Expósito, 2020).

La otra cadena de significación que se da en esta primera etapa de pandemia es la de vínculo pedagógico-conexión. El sostenimiento del vínculo implicó poder mantener la comunicación virtual y la interacción, «fundamentalmente a través de la indicación de tareas» (Res. 363/2020-CFE, 2020, p. 2). Esto implicaba una tracción de la cadena a esta misma significación de acceso, en tanto los y las docentes fueron el eslabón clave que permitió a estudiantes «acceder» al «conocimiento y la información» mediante el envío de actividades. Lo anterior podemos evidenciarlo además en la Res. 363/2020 – CFE, de mayo del 2020. En este documento, el ma-

yor foco está puesto en la continuación del vínculo pedagógico, en tanto se reiteran las acciones llevadas a cabo para mantener la escolaridad y la continuidad del «trayecto escolar», pensando en que esto mejora las condiciones para reanudar la escolaridad presencial.

Por otra parte, con el sostenimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, la extensión de la no presencialidad por tiempo indefinido, llevó a que la noción de acceso también se fuera transfigurando. Por ello, en la misma Resolución 363/2020 – CFE, se estableció, por un lado, una evaluación nacional de proceso de continuidad pedagógica, entre mayo y agosto 2020, que llevó a relevar la situación educativa del país, sus procesos de continuidad pedagógica y conocer la de otros países con el fin de tomar decisiones que ayudaran a reorganizar actividades educativas y planificar la vuelta a la presencialidad. Además, se recapituló lo realizado hasta ese momento y se brindó orientaciones de cara a ordenar el trabajo pedagógico a nivel nacional, que fue materializado en el trabajo docente. Aquí se comenzó a dar cuenta de que la mera difusión no bastaba para garantizar el derecho a la educación, sino que «acceder» a esta involucraba unificar criterios y tomar medidas en torno a criterios y pautas de evaluación, acreditación y promoción, bajo la idea de una evaluación formativa. A su vez estos criterios tuvieron la finalidad de brindar claridad, no solo para ordenar la tarea docente y el trabajo escolar general, sino moderar las actividades que llegaban a las casas. Es decir, que este acceso no fuera un flujo continuo que bombardeara, sino que pudiera regularse en su producción y recepción, aunque sin dar indicaciones específicas sobre cómo hacerlo.

En el caso de Mendoza, se emitió en mayo la Res. 804/2020 – DGE. En el Anexo I, titulado «Sentido pedagógico de las orientaciones para el seguimiento de las trayectorias de estudiantes en el marco de la pandemia», se sostuvo que el esfuerzo centrado en las trayectorias individuales a partir de planificaciones estratégicas, «permitirá no solamente sustentar sino también intensificar los procesos pedagógicos y garantizar el aprendizaje de saberes priorizados durante el proceso de la pandemia y con posterioridad al mismo.» (Res. 804/2020 – DGE, p. 1). Podemos inferir que hay un claro optimismo en las acciones implementadas para sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje, que implicó suponer que la virtualidad posibilitaba centrarse en las trayectorias particulares, tal vez al no interactuar con diversos estudiantes a la vez en un mismo espacio físico. Sumada a esta confianza durante el periodo de aislamiento, también se presumió esta garantía en el tiempo post-pandemia. Aquí el acceso estuvo supuesto no como algo masivo, sino que, en la vinculación pedagógica virtual, en la conexión con los y las docentes, se volvió individual, y eso posibilitaba esa intensificación en la dialéctica virtual de lo masivo-individual.

Dijimos que esta noción de acceso va ir modificándose en la medida en que se va desarrollando la pandemia, y además las dificultades y falencias del sistema educativo comienzan a marcarse, resquebrajando ese optimismo del seguimiento de las trayectorias escolares. En mayo del 2020, comenzó a planearse paulatina-

mente el retorno presencial a las escuelas. De esta forma se creó el Consejo Asesor para la planificación del regreso presencial a las aulas (Res. 423/2020 – ME); se presentó el primer «Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores», al igual que se instó a las provincias a presentar el «Plan jurisdiccional de retorno a clases presenciales» (Res. 364/2020 – CFE). Ese retorno siguió siendo planificado, pero recién concretizado en septiembre, donde podemos ver un vuelco en la idea de acceso, ya que se dispone que se dará prioridad en el regreso a la presencialidad a los últimos años de primario y secundario, a las salas de cinco años de inicial, y a las poblaciones que no hayan podido mantener continuidad pedagógica. (Res. 366/2020 – CFE).

El *máximo* de esta resignificación de lo que implica el acceso, ya no como difusión, sino como presencialidad física dentro de la escuela, se patentiza en la Res. 3019/2021 – DGE, de septiembre del 2021, cuando allí se enunció el Programa «Fortalecimiento de las Trayectorias con Extensión de la Jornada Escolar». El punto fundamental del programa parece concentrarse en la cantidad de horas de presencialidad en la escuela como la manera en que es posible el aprendizaje, ya que enuncia: «Más tiempo para aprender, más tiempo para enseñar = que los chicos aprendan». (Res. 3019/2021 – DGE, p. 3). Acceder al conocimiento tuvo que ver con estar presencialmente en la escuela y además este estar, aseguraba en teoría el aprendizaje. En esta dinámica, el vínculo pedagógico transmuta también llevando la conexión a la presencialidad física.

Computables: prácticas y sujetos emergentes

Criterios epidemiológicos y pedagógicos. El GEM como dispositivo

Hemos marcado anteriormente que las cadenas significantes conllevan en su interior la emergencia de ciertos sujetos y prácticas. Si bien algunas de estas apariciones fueron nuevas y estuvieron impulsadas por el contexto de pandemia, otras fueron resignificaciones que se encontraban previamente contempladas en el sistema educativo. Además, estas emergencias estuvieron marcadas en ciertos casos por criterios epidemiológicos y en otros por criterios pedagógicos.

Al orientarnos hacia criterios epidemiológicos, podemos dar cuenta de que algunas de las prácticas fueron repetidas de otras epidemias o pandemias que el sistema educativo moderno había atravesado previamente, como la «peste amarilla» de 1871, la «gripe española» de 1918, el brote de poliomielitis de 1956 y la pandemia de gripe A (H1N1) de 2009 (Pineau y Ayuso, 2020). De allí podemos pensar que las prohibiciones de contacto, la prevención a partir de la higiene, revisión de quienes llegaban al país y protocolos de aislamientos, que se dieron a inicios de marzo del 2020 fueron prácticas regulativas antes ya presentes. De esto da cuenta por ejemplo la Res. 82/2020-ME, que estipuló ciertas recomendaciones de higiene y a su vez

prohibió el contacto social de quienes regresaban de China, Corea del Sur, Japón, Irán, Italia, España, Francia y Alemania. Esta resolución tuvo su eco en nuestra provincia en el Memorandum 26/2020-SE-DGE. Posteriormente, se otorgaron licencias excepcionales a los agentes del sistema educativo que contaron con «antecedentes epidemiológicos», es decir, haber realizado viajes o encontrarse en zonas de riesgo o con circulación viral sostenida (Res. 553/2020-DGE y Res. 554/2020-DGE). Se sumaron luego las licencias preventivas para quienes pertenecían a grupos de riesgo (Res. 105/2020-ME).

En marzo se esbozaron los primeros protocolos de actuación frente a casos confirmados y sospechosos, que consistieron fundamentalmente en directrices sobre autoaislamientos, cierres de grados o secciones, suspensiones de clases y cierres de establecimientos en su totalidad por catorce días (Res. 103/2020-ME). Como es de público conocimiento, la situación derivó en la suspensión de la presencialidad en todo el sistema educativo por catorce días y la extensión de esta por un plazo indefinido (Res. 108/2020-ME y Res. 570/2020-DGE). Así, las prácticas establecidas bajo criterios epidemiológicos en parte fueron rememoradas de epidemias o pandemias anteriores. Sin embargo, se introdujeron nuevas, como las licencias y la extensión de la escolaridad no presencial, que dieron lugar a subjetividades emergentes que patentizaron dichos criterios.

Estas subjetividades delimitadas epidemiológicamente, que antes no habían sido consideradas dentro del sistema escolar, fueron: los grupos de riesgos (Res. 105/2020-ME), los casos confirmados, casos sospechosos (Res. 103/2020-ME), contactos estrechos, y contactos de contactos estrechos (Res. 390/2021-DGE). Las mencionadas categorizaciones y tipos de sujeto, que englobaron a toda la comunidad en general, también se manifestaron en la comunidad educativa en particular, involucrando a la totalidad de sus actores, desde estudiantes, docentes, directivos, no docentes, supervisores, familias, etc. Estas subjetividades se establecieron en base a resoluciones y documentos oficiales que dieron cuenta de caracterizaciones para detectar sintomatologías específicas y así catalogarlas. De allí que la aplicación de dichos documentos se constituyera en práctica ineludible en el 2020, 2021 e inicios del 2022.

Por ende, a partir de estas categorizaciones de sujetos acorde a los criterios epidemiológicos, se emitieron una serie de regulaciones mediante protocolos escolares que ordenaron la manera de transitar las trayectorias y llevar adelante la tarea escolar y docente, estableciendo fluctuaciones entre modalidades de trabajo no presencial (virtual), presencial y combinada, dependiendo de los aislamientos implementados por burbuja o la pertenencia a grupos de riesgo. En la medida en que los conocimientos de transmisión del virus fueron ampliándose con las investigaciones y la pandemia fue avanzando, estos protocolos fueron modificándose. Además, variaron paulatinamente de acuerdo a los niveles de transmisión comunitaria del virus en cada provincia y la etapa en la que esta se encontraba (Feierstein, 2021).

Así, el tipo de sujeto y su trayectoria se desarrolló desde determinados lugares presenciales o no presenciales: si pertenecía al grupo de riesgo, su posición era virtual y su trayectoria o trabajo no presencial. Para el resto, si un estudiante resultaba caso sospechoso, automáticamente pasaba a la modalidad no presencial y dependiendo de las circunstancias de ese diagnóstico, se podía aislar a la burbuja o no; al igual que si resultaba confirmado. También en el caso docente, acorde a sus movimientos por escuelas, se podía aislar a la burbuja con la que había trabajado; o bien solo daba clases desde la virtualidad con el grupo estando en el aula.

Es importante mencionar que si bien los casos sospechosos y positivos fueron registrados en la plataforma Cuidar Escuelas (Memorandum 34/2021-SE-DGE), también lo fueron en el Sistema de Gestión Educativa Mendoza (Memorandum 70/2021-SE-2021) denominado GEM, junto con los antecedentes epidemiológicos, las licencias excepcionales y la pertenencia a determinado grupo de riesgo (Res. 553/2020-DGE y Res. 554/2020-DGE).

El GEM fue creado en 2017 e institucionalizado en 2018 a través de la Res. 1296/2018-DGE como parte del plan de modernización del Estado. Su finalidad es gestionar toda la información de los establecimientos educativos de Mendoza, tanto públicos como privados en sus diversas las modalidades y niveles, en una única plataforma. Esto llevó a que fuera monopolizando no solo la gestión de procedimientos administrativos, sino también los datos de estudiantes, docentes, espacios curriculares, servicios, cargos, sanciones, asistencias, calificaciones, etc. Durante la pandemia tuvo un lugar clave. Su utilización como práctica institucionalizada no solo reguló el trabajo docente y administrativo escolar general, sino que además se constituyó en un dispositivo³ de control, que fue punto de intersección omnímodo y productivo en tanto su funcionamiento llevó a la constitución de ciertos sujetos y a la regulación de prácticas específicas.

Por ejemplo, el registro dentro del GEM de los casos confirmados y sospechosos, respondía a la necesidad de «contar con datos precisos, oportunos y lo más actualizados posible referidos a lo que va sucediendo, de manera que puedan tomarse las medidas más pertinentes basadas en la información disponible.» (Memorandum 70/2021-SE-DGE, p. 2) ¿Qué medidas eran estas? No solo de control al interior de las escuelas, sino que los datos se convertían en una manera de testear la transmisión comunitaria para tomar decisiones que involucraban las ventanas de aislamientos poblacional. Esto podemos comprobarlo cuando la provincia de Mendoza adhirió entre el 22 y el 30 de mayo de 2021, por nueve días, a las medidas impulsadas por Nación de restringir las actividades solo a las esenciales, con el fin de contrarrestar la alta circulación que se había producido del virus, estableciendo incluso que tres días de clases fueran virtuales.

En síntesis, si bien los criterios epidemiológicos establecieron tipos de sujetos, el registro de estos últimos a través de ciertos dispositivos de control, constituyó el acto final para su emergencia, para la delimitación de su posición y sus acciones al interior del sistema educativo.

Ahora bien, el GEM regulaba y producía también sujetos y prácticas desde criterios pedagógicos, que se asentaron en la equivalencia entre «vínculo pedagógico» y «conexión». Desde esta se delimitaron categorías de estudiantes acorde a sus trayectorias, que se midieron por el nivel de conectividad que sostenían con sus profesores y profesoras; y en este sentido, se establecieron los parámetros que aseguraban, en consonancia con la otra equivalencia discursiva, el «acceso» a la educación y un sostén de lo colectivo. Por ejemplo, en «el nivel secundario –aunque no exclusivamente–, mantener un vínculo activo y sistemático con la escolaridad es un modo de preservar a los y las menores de edad frente a demandas del trabajo en condiciones irregulares» (Southwell, 2020a, p. 167).

Así, en mayo del 2020, a través de la Res. 804/2020 – DGE, se le pidió al cuerpo docente que reconfigurara los canales de comunicación y revisara los vínculos para poder sostener la continuidad pedagógica y garantizar los «saberes prioritarios» desde la modalidad no presencial, ante los altos niveles de desconexión. Además, se estableció la carga obligatoria en el GEM por parte de docentes de información digital para tener un seguimiento de estudiantes, con el fin de «acompañar las trayectorias educativas individuales» en general y las interrumpidas o débiles en particular, para luego implementar planes que aseguraran el derecho a la educación.

De acuerdo al tipo de información que se cargaba en el GEM, se iba delineando un tipo de trayectoria (Terigi, 2007; Briscioli, 2017), que se resignificó a partir de la escolaridad no presencial. Sobre la base de estos tipos de trayectorias, se establecieron categorizaciones de estudiantes, nuevos tipos de sujetos que antes no habían sido contemplados en la escuela mendocina. Es sobre este tipo de subjetividades que indagaremos en el siguiente apartado.

Computables o no computables. Subjetividades de estudiantes y docentes

Dentro de estos nuevos tipos de sujetos que emergieron durante el tiempo de pandemia, se halló el o la estudiante «ausente no computable» (en adelante ANC), considerado como quien «a pesar de contactos telefónicos, visitas a los domicilios declarados a través de vecinos y otros, no se logra encontrar ni contactar. No se observa inscripción en otras escuelas.» (Res. 804/2020–DGE, p. 26) En otras palabras, fue quien no pudo ser contactado o contactada por ningún medio posible, y se ordenó a sus docentes no cargarle notas al GEM, simplemente seleccionarlo como «ANC». Este sujeto se vuelve invaluable, ya que, al no poder establecer contacto, ni dar cuenta de su trayectoria de ninguna forma posible, queda absolutamente por fuera del sistema. Su «no computabilidad» se invierte en el acto mismo de computarlo como tal, es decir, se produce ese tipo de subjetividad en la carga misma, en la práctica regulativa donde se demanda categorizar su ausencia.

El resto que fueron considerados y consideradas estudiantes «presentes», se dividieron conforme a si «recibían el material», si «devolvían» las tareas y los «avan-

ces» en las mismas (Res. 804/2020-DGE). Si la trayectoria era considerada satisfactoria, los y las docentes debían colocar una nota positiva; pero a quienes tenían procesos discontinuos o de baja intensidad, se dejaba en blanco el casillero y se cargaba de forma obligatoria un informe de retroalimentación de no más de 20 palabras como devolución para su seguimiento, hasta tener una nota de valoración positiva (Res. 804/2020-DGE). Estas trayectorias presentes van a catalogarse posteriormente como: «sostenidos», «intermitente» y de «baja intensidad» (Res. 397/2021-CFE).

Podemos pensar entonces que las trayectorias medidas en términos de conectividad se resignificaron. Flavia Terigi (2007), cita un trabajo de Gabriel Kessler (2004) quien sostiene que la «escolaridad de baja intensidad» tiene que ver con un «desenganche de las actividades escolares», donde estas no se realizan en un alto porcentaje y hay una intermitencia en el presentismo en la escuela, sin importar las consecuencias.

Esta idea de baja intensidad aparece con mutaciones durante la pandemia, ya que se produce un literal «desenganche» de la actividad escolar, en tanto «desconexión»: ya sea por WhatsApp, plataformas virtuales, mensajes de textos, llamadas telefónicas o incluso visitas a la casa de los y las estudiantes. La baja intensidad es de quien de alguna manera «recibe» algún material escolar y se puede dar fe de ello, por eso se lo considera «presente», pero persiste una oscilación en la conexión: se engancha y desengancha constantemente: está en línea, da el presente, se desconecta; entrega alguna tarea, pregunta y luego vuelve a desconectarse; aparece en algunas clases y en otras no; aparece unos días, unas semanas sí y otras no; y así sucesivamente con su intermitencia. No obstante, el extremo es el ANC que se traduce en un casillero vacío: no se puede decir nada de quien ha «desaparecido» del sistema, se vuelve invaluable. La posición del ANC es establecida desde una práctica articuladora relacional frente al sostenimiento o la intermitencia de quienes se consideran «presentes», porque no está ubicado en ningún lugar.

Por lo anterior, podemos sostener que estas subjetividades están definidas desde un posicionamiento ciberespacial⁴, que rebasa la mera ubicación geográfica presencial. La conexión, sus grados de intensidad o desconexión, dan cuenta de la posición del sujeto en el ciberespacio, como un escenario que posibilita la dinámica enseñanza-aprendizaje durante el periodo de pandemia.

Aquí es necesario destacar que esta emergencia se da desde el estricto plano normativo; ya que la regulación pudo haber sido resquebrajada, dentro de la lógica del uso y carga del GEM, al ser tensionada por cada realidad educativa en particular. Esto acorde a las decisiones que tomaban las instituciones y cómo tamizaban las resoluciones respecto de los modos en que se registraban las trayectorias y los y las ANC.

No obstante, a partir de estas nuevas subjetividades forjadas en el GEM se delimitan ciertas prácticas y líneas de acción a nivel institucional en el marco del programa Red de Apoyo a las Trayectorias: ampliar las soluciones tecnológicas, re-

vincular estudiantes con la escuela, y apoyar las trayectorias de baja intensidad (Memorándum 64/2020 - SE – DGE).

Ahora bien, además, pensamos que este ANC que emerge en tiempo de pandemia y que se produciría a partir de la carga de notas en el dispositivo omnímodo del GEM, dio paso posteriormente en el 2021 a un sujeto nuevo, caracterizado como el «uno»; el cual fue enunciado en la Res. 404/2021-CFE de septiembre de 2021. Esta normativa creó el Fondo Federal «Volvé a la escuela» y destinó un cierto monto: «para buscar uno a uno, a todos y todas los alumnos y alumnas que en el marco de la pandemia Covid-19 hayan interrumpido y/o se hayan desvinculado de su proceso educativo». A su vez, remarcó una pauta regulativa nueva de la práctica en la tarea docente: sostener las trayectorias continuas y completas.

Este imperativo de identificación y búsqueda de estudiantes «uno a uno» emitido a las escuelas, implicó otra manera de entender al sujeto desde una individualidad concreta que marca el papel de responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación. Este sujeto «uno», capaz de ser identificado y buscado a conciencia, es comprendido como aquel que quedó por fuera de su derecho producto de la situación de contingencia pandémica y llevó a establecer como la «responsabilidad más relevante del trabajo docente» al sostenimiento de las trayectorias continuas y completas de las y los estudiantes de cada escuela (Res. 397/2021-CFE). Por ello, se buscó fortalecer las trayectorias débiles, haciendo posteriormente hincapié en la presencialidad, incrementando el tiempo escolar de trabajo pedagógico dentro del aula.

Por otra parte, ante la existencia de este ANC, los y las docentes fueron exactamente posicionados en el extremo opuesto, computables todo el tiempo, bajo la medición de la impronta de la conectividad.

La tarea docente fue controlada a partir de diversas prácticas, que al final de la jornada desembocaba en el GEM. Los y las preceptores y preceptoras, volcaban los presentes de estudiantes en el sistema, y así daban cuenta de la «presencialidad computable» del cuerpo docente, ya que monitoreaban el recorrido pedagógico (Circular 003/2020-DES). Por ejemplo, en algunas instituciones, se presentaban al final de cada clase informes, redacciones o planillas, dando cuenta sobre qué estudiantes se conectaban, participaban y/o entregaban actividades.

Además, se estableció que dar cuenta de la continuidad del proceso educativo implicaba la carga de calificaciones al GEM semanalmente permitiendo el seguimiento del trabajo de docentes y estudiantes. Es decir, los y las docentes se volvieron computables, en tanto era posible seguir un registro de sus actividades que en última instancia siempre pasaba por el GEM y buscaba cotejar que efectivamente la posición de estos sujetos no fuera «panza arriba»⁵.

La tarea pedagógica devino en una sobrecarga en la transición de la presencialidad a la virtualidad, que en los inicios de la pandemia se concentró en la digitalización del material didáctico creado previamente y en elaborar las guías de es-

tudio digitales. Además, la conectividad produjo un desborde del ámbito laboral al familiar, llevando a que se generaran subas en los niveles de estrés y ansiedad. El imperativo de dar cuenta de la conexión como marca de trabajo, llevó a que la subjetividad docente tuviera que rendir cuentas no sólo al sistema sino a sí mismo para «actualizarse» y sobrellevar la nueva tarea que se presentaba (Marsollier y Expósito, 2020, 2022; Expósito y Marsollier, 2021; Cañizarez Barrera, 2022).

Podemos pensar, en relación con lo anterior, junto con Byung-Chul Han (2012), el claro ejemplo de la transición de la sociedad disciplinaria a la del rendimiento, donde el sujeto se explota a sí mismo hasta el cansancio, bajo el mandato de tener que producirse a sí mismo. La subjetividad docente demandó una aceleración de aprendizajes y utilización de herramientas digitales que hasta ese momento no habían sido requeridas como algo fundamental, lo que llevó a ser emprendedores y emprendedoras, «perteneciéndose solo a sí mismos y mismas» (Han, 2012), agotándose en la presión de buscar maneras de innovar, motivar, usar la creatividad, acompañar emocionalmente y estimular a sus estudiantes, entrando en una especie de *coaching* improvisado a destiempo. Así, la subjetividad docente se explota a sí misma en una soledad recalcitrante, ya que toda responsabilidad de «actualización» digital recayó sobre quienes trabajaban en educación, independientemente del apoyo estatal y los cursos emitidos por el INFOD. De esta manera, el cuerpo docente apareció como «desactualizado» por no manejar ciertas estrategias, herramientas y competencias digitales que parecía que debían ya previamente saber utilizar e implementar, en una suerte de subjetividad capacitada antes de saber exactamente para qué y cómo estarlo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-OREALC/UNESCO Santiago], 2020; Expósito y Marsollier, 2021).

Lo anterior desembocó no solo en que tuvieran que dar cuenta de que estaban trabajando en las horas que efectivamente debían dictar las clases, sino que demandó horas extras de capacitaciones y una atención constante a la conectividad que puso en tensión los esquemas tradicionales de espacio y tiempos de trabajo. Además, se produjo una comprensión de la docencia más allá de la figura de guía o motivador para la enseñanza-aprendizaje, ya que se asumieron roles desde lo emocional y la contención afectiva con estudiantes (Expósito y Marsollier, 2020).

Podemos referenciar esto en el Memorandum 50/2020-SE de la DGE, donde se establece la agenda de Jornadas Institucionales de Julio 2020, y se hace alusión a «los docentes como motor del sistema educativo» y como quienes van a enfrentar nuevos desafíos «con el mismo espíritu y laboriosidad» (p. 5). Así, quienes se dedican a la docencia ingresaron en una rueda donde el motor no dejaba de girar y lo que se celebró fue el «espíritu» descarnado puesto a rodar y la laboriosidad exacerbada que se patentizó en las largas horas de trabajo. En este acto de reconocimiento del trabajo docente por parte del gobierno, podríamos interpretar una espera

de una continuidad de ese emprendimiento de sí iniciado en el aislamiento. Esto desde parámetros regulares normativos, que en un análisis más profundo pueden ser puestos en cuestión desde lo que efectivamente fue acaeciendo.

Por ello, nos preguntamos ¿cómo se tensiona esta idea del «sujeto computable» dentro de la subjetividad docente? ¿Hasta dónde podía ser cuantificable el trabajo? ¿Cuáles eran los límites de la conexión que certificaba el ejercicio de la profesión?

Podemos pensar en una disputa de esta subjetividad computable, a partir de la problematización de un fenómeno que hasta este momento no lo había sido en la tarea docente: el avasallamiento de la intimidad familiar acompañado del sobrecargo en el horario de trabajo. Jorge Larrosa (2019) sostiene que una de las características que ha dado forma a la escuela es su separación temporal y espacial de la vida familiar, del consumo y del mercado laboral. Sin embargo, una vez diluidas las paredes que recubren y contienen ese tiempo y crean ese espacio separado, la tarea escolar se va filtrando e influyendo a través de los dispositivos tecnológicos en la intimidad. Lentamente lo laboral permea la vida cotidiana familiar y, rotas las paredes, el tiempo de trabajo desborda sin contención la existencia concreta de los y las docentes.

Por ello podemos dar como ejemplo de disputa el hecho de que, en la Paritaria Nacional Docente de junio del 2020, uno de los acuerdos entre el gobierno y las entidades sindicales, tuvo que ver con regular el trabajo virtual en contexto de pandemia, ya que el claustro docente se vio abarrotado de actividades que excedían la carga horaria. Por este motivo, se buscó, tanto el reconocimiento del trabajo pedagógico en su modalidad no presencial, conservando los derechos docentes; como además regular el respeto hacia la jornada laboral y preservar el derecho a la intimidad familiar y al descanso. (Paritaria Nacional Docente, junio 2020).

De aquí que podamos pensar que, frente al exceso de trabajo, la subjetividad docente computable resiste y disputa la constitución de sí, de su posición de sujeto, que las políticas públicas educativas fijan parcialmente en determinadas significaciones; y que de no ingresar en estas se los posiciona «panza arriba». Si bien esta disputa es una aproximación que debe ser ampliada⁶, no es casual que, en la Paritaria Nacional, se articulen otros sentidos respecto de la tarea de enseñar, interpellando la narrativa oficial desde otras posiciones que significan a la subjetividad docente desde la noción de trabajadores, que delimitan su jornada laboral y ponen en jaque la autoexplotación.

Algunas conclusiones

En el recorrido de nuestro trabajo, nos propusimos demostrar cómo en el tiempo de pandemia aparecieron ciertas prácticas y sujetos antes no contemplados dentro del sistema educativo mendocino, que emergieron a partir de ciertas fijaciones parciales de significaciones a significantes dentro de las políticas educativas y se

materializaron en documentos oficiales. Estas fijaciones parciales que establecen posiciones de sujetos, se encuentran ancladas en dos equivalencias discursivas: educación-acceso y vínculo pedagógico-conexión. Dichas emergencias además son diferentes acordes a criterios epidemiológicos o pedagógicos.

El uso regulativo del GEM como práctica específica por parte de docentes, personal de preceptoría y equipo directivo, lo constituyó en un dispositivo de control clave durante este periodo y en un punto de intersección omnímodo, ya que su uso no solo se volvió un procedimiento con objetivos específicos y erigió una conducta en los y las docentes, sino que su vez produjo ciertos sujetos que emergieron en ese mismo acto. Estas subjetividades al ser categorizadas fueron destinadas a una serie de regulaciones posteriores.

En vistas a este horizonte, acorde a criterios epidemiológicos, una vez categorizadas las nuevas subjetividades en casos sospechosos, confirmados, contactos estrechos o contactos de contactos estrechos, fue regulada la modalidad de escolaridad y de trabajo, entre presencial y no presencial, tanto para docentes como estudiantes.

En el caso de criterios pedagógicos, pudimos dar cuenta de otras subjetividades: el «ausente no computable», el «uno» y el docente computable. En el primer caso, se presenta como aquel o aquella estudiante invaluable ya que no pudo ser contactado ni contactada y que queda por fuera absolutamente del sistema. Se vuelve «no computable» en el instante en que en el GEM se lo computa como tal. Posteriormente, devendrá ese «uno» al que el sistema educativo irá a buscar en un posicionamiento del sujeto estudiante desde la comprensión como individualidad concreta y como sujeto de derecho.

En el caso de los y las docentes, su subjetividad se ve significada por la conexión constante, por ser computados y computadas permanentemente, dando cuenta de que no están «panza arriba». Estas articulaciones discursivas exigen una tarea de control de estudiantes e imprimen además el autocontrol dando cuenta del desempeño de su trabajo. Estos posicionamientos serán disputados, por ejemplo, a partir del reclamo en la Paritaria Nacional sobre las condiciones y límites de trabajo, poniendo en tela de juicio esta posición desde la significación de trabajadores de la educación.

Ahora bien, teniendo en consideración nuestro posicionamiento epistemológico, comprendemos que, si bien hubo una búsqueda por parte de las políticas públicas de una regulación de la tarea docente durante el periodo de pandemia, que implicó y conllevó lo demostrado anteriormente en tanto emergencias y resignificaciones, no podemos desconocer que la gestación de resistencias, matices, fracturas y fisuras estuvieron presentes; en tanto lo social es lo imposible, ya que no hay cierre total de sentido (Laclau y Mouffe, [1985] 2004). De estas tensiones, el reclamo enunciado en la Paritaria, es tan solo una de sus manifestaciones que pudimos visualizar dentro del corpus documental recortado y abordado específicamente en esta investigación.

Si bien nuestro trabajo es una primera aproximación hacia dichas emergencias a partir de una lectura de documentos de políticas educativas emitidas en pandemia, comprendemos que es un puntapié inicial para dar cuenta de las tensiones en la articulación de significaciones respecto de nociones centrales dentro de la educación, que conllevan formas de comprensión de la tarea docente, la enseñanza y lo común durante la emergencia sanitaria. Esto mismo será objeto de ampliaciones en investigaciones posteriores.

Notas

1. Nos parece relevante dejar asentado aquí que existe la categoría posición docente, desarrollada por Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades (2014), y esta «se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (p. 4). En virtud de ello, nos remitiremos únicamente a la idea de «posiciones de sujeto», ya que es necesario profundizar, en nuestra investigación, las tensiones que realizan los sujetos enseñantes respecto de los discursos que circulan en torno a ellos en periodo de pandemia.

2. Es preciso hacer la salvedad de que Ernesto Laclau y Michel Foucault difieren en su noción de discurso. Para el primero este último es previo y trasciende a la distinción entre lo lingüístico y extralingüístico, ya que articula ambos elementos. En cambio, para Foucault, la noción de discurso sigue restringiéndose a lo enunciativo, más allá de encontrar un principio de unidad dentro de la formación discursiva a partir de la regularidad en la dispersión (Laclau, 2004). Agradecemos la observación sobre este punto de uno/a de los/as evaluadores/as para la realizar esta distinción de importancia en el marco de nuestro trabajo.

3. El concepto de dispositivo entendido desde la concepción de Michel Foucault (1977), remite a un conjunto de elementos heterogéneos, con una naturaleza estratégica, que permite justificar y ocultar una práctica a partir de ciertas relaciones entre saber-poder.

4. La noción de «posicionamiento» la tomamos aquí siguiendo la línea del APD, en tanto estar posicionado dentro de una dinámica sistémica que posibilita fijaciones parciales acorde a la ocupación en el ciberespacio (ANC o «presente» con variaciones en la trayectoria acorde al nivel de conexión). Ahora bien, la noción de ciberespacio es un concepto con cierto grado de vaguedad ya que puede ser abordado desde múltiples aristas y estar constituido desde y por diversos aspectos: político-jurídicos, tecnológicos, culturales, sociales, de transmisión de información, etc. (Buzai, 2012; Stom, 2019; Santana-Soriano y Báez Vizcaíno, 2022). A partir de una perspectiva materialista emergentista sistémica, y el análisis teórico de investigaciones previas sobre ciberespacio y ciberespacio, Santana-Soriano y Báez Vizcaíno (2022), definen al ciberespacio como «un espacio artificial y ficcional emergente en el que tienen lugar relaciones sociales entre personas, organizaciones y máquinas, y que no tiene existencia independiente del conjunto de equipos y programas informáticos que le posibilitan.» (p. 49). Esto nos permite delimitar nuestra conceptualización de «posicionamiento ciberespacial», ya que, en este caso, implicaría no solo una fijación parcial dependiente del tipo de relación y de la intensidad de conexión que se establece entre ciertos sujetos, como docentes y estudiantes; sino que además esta posición es posible en la medida en que exista una relación con equipos y programas informáticos que hacen al propio ciberespacio. Si bien este último se mantiene más allá de quienes transiten, circulen, entren o salgan de él, la posición del sujeto solo se realiza en tanto hay un acceso. Así, al conectarnos a Internet, tenemos un sitio y una posición en él (Buzai, 2012). Por ello, independientemente de que la pedagogía del ciberespacio lo plantee como un escenario donde es posible la democratización del conocimiento, ya que produce una destemporalización y desterritorialización de las relaciones socioeducativas (Hermann Acosta, 2011), no deja de ser un espacio con jerarquías y nodos principales, ya que «Las grandes disparidades en la concentración material de tecnologías en el espacio geográfico real genera un espacio relacional en el que pueden ser definidos centros y peri-

ferias». (Buzai, 2012, p. 275). Por ello, es susceptible de ser considerado también un campo de batalla y disputa, al igual que sus posiciones en él.

5. La noción «panza arriba» hace alusión a la afirmación del periodista Marcelo Torrez realizada durante una entrevista a María Esther Linco Lorca, Secretaria de SADOE el 9 de noviembre de 2020, en el marco del posible retorno a la presencialidad. Textualmente la afirmación fue la siguiente: «(...) a mí me da la impresión de que ustedes quieren la pandemia eterna... Quedarse en sus casas, protestar desde su casa, panza arriba. Se lo digo respetuosamente».

Respecto de las disputas en torno al retorno a la presencialidad por parte de docentes de Mendoza, ver Expósito, C. y Marsollier, R. (2021). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a la presencialidad. Un estudio cualitativo. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.136>

6. Este trabajo es parte de un proceso de investigación en desarrollo en el cual se profundizarán aspectos referentes a las tensiones entre la regulación, lo que esta logra y no logra. Esto se realizará a partir de entrevistas narrativas a docentes que dieron clases durante este periodo, para analizar las apropiaciones y disputas en torno a dichas regulaciones.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las «trayectorias escolares». *Revista electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 17(3), 1-30.

Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.

Buzai, G. D. (2012). El Ciberespacio desde la Geografía. Nuevos espacios de vigilancia y control global. *Meridiano. Revista de Geografía*, (1), 265-278.

Cañizarez Barrera, M. A. (2022). *El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia* [Tesis de Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14091>

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gobernabilidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/items/5a875585-d094-47f7-9288-04114867f8aa>

Congreso de la República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional 26.206/06.

Consejo Federal de Educación (2020). Res. 363/2020-CFE. República Argentina, 15 de mayo de 2020.

Consejo Federal de Educación (2020). Red. 364/2020-CFE. República Argentina, 2 de julio de 2020.

Consejo Federal de Educación. (2021). Res. 397/2021-CFE. República Argentina, 20 de julio de 2021.

Consejo Federal de Educación (2021). Res. 404/2021-CFE. República Argentina, 23 de septiembre de 2021.

Dirección General de Escuelas (2018). Res. 1296/2018-DGE. República Argentina, 29 de mayo de 2018.

Dirección General de Escuelas (2020). Res. 553/2020-DGE. República Argentina, 12 de marzo de 2020.

Dirección General de Escuelas (2020). Res. 554/2020-DGE. República Argentina, 12 de marzo de 2020.

Dirección General de Escuelas (2020). Res. 570/2020-DGE. República Argentina, 16 de marzo de 2020.

Dirección General de Escuelas (2020). Res. 804/2020-DGE. República Argentina, 11 de mayo de 2020.

Dirección General de Escuelas (2021). Res. 390/2021-DGE. República Argentina, 23 de febrero 2021.

Dirección General de Escuelas (2021). Res. 3019/2021-DGE. República Argentina, 8 de agosto de 2021.

Dirección General de Escuelas (2020). Memorandum 26/2020 - SE-DGE. República Argentina, 12 de marzo de 2020.

Dirección General de Escuelas (2020). Memorandum 50/2020- SE-DGE. República Argentina, 22 de mayo de 2020.

Dirección General de Escuelas (2020). Memorandum 64/2020 - SE-DGE. República Argentina, 27 de octubre de 2020.

Dirección General de Escuelas (2021). Memorandum 34/2021 – SE-DGE. República Argentina, 18 de marzo de 2021.

Dirección General de Escuelas (2021). Memorandum 70/2021- SE-DGE. República Argentina, 28 de abril de 2021.

Dirección de Educación Secundaria (2020). Circular 003/2020-DES. República Argentina, 7 de abril de 2020.

Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Expósito, C. y Marsollier, R. (2021). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a la presencialidad. Un estudio cualitativo. *Revista Educación las Américas*, 1(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.35811/rea.v1i1i.136>

Fair, H. (2021). El vínculo sujeto-estructura y sus usos en la teoría política de Ernesto Laclau: fases históricas, desplazamientos y rupturas. *Las Torres de Lucca. Revista internacional de filosofía política*, 10(19), 141-155.

- Feierstein, D. (2021). *Pandemia. Un balance social y político de la crisis del COVID-19*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. En: Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*, pp. 127-162. La Piqueta. En: Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*, pp. 127-162. La Piqueta.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). La verdad y las formas jurídicas. En: *Estrategias de poder. Obras esenciales*. Vol. 2, pp. 169-281. Paidós.
- Han, B. C. (2012). *Sociedad del cansancio*. Herder.
- Hermann Acosta, A. (2011). Pedagogía del ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 83-103.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Laclau, E. (1996). Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad. En: Laclau, E. *Emancipación y diferencia*, pp. 43-68. Ariel.
- Laclau, E. (2002). El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica. *DeSignis*, (2), 359-365.
- Laclau, E. (2004). Discurso. *ESTUDIOS. Filosofía, Historia, Letras*, (68), 7-18.
- Laclau, E. (2006). Ideología y posmarxismo. Filosofía política del currículum. *Anales de la educación común*, (4), 25-35.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004), [1985]. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc.
- Marín-Díaz, D. L. y Parra-León, G. A. (2019). La noción de práctica: posibilidades para pensar en educación. En: Corcini Lopes, M y Marschall Morgenstern, J. *Inclusão e Subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas*, 41-58. Appris Editora.
- Marsollier, R. y Expósito, C. (2020). *El covid y su impacto en la Educación de Mendoza: Un estudio sobre el impacto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en docentes y escuelas mendocinas*. [Informe técnico], CIC. DOI: [10.13140/RG.2.2.22728.24324](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22728.24324)
- Marsollier, R. y Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *Ciencia-mérica*, 10(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- Marsollier, R. y Expósito, C. (2022) Impacto del trabajo remoto en docentes mendocinos durante la pandemia por COVID-19. *Observatorio Laboral*, Informe N.º 18, 46- 57. <https://bdigital.uncu.edu.ar/17903>.
- Mastache, A. (2013). Algunas ideas sobre la noción de práctica en el campo educativo. *Confluencia*, 6(13), 379-408. <https://bdigital.uncu.edu.ar/5650>

- Ministerio de Educación (2020). Res. 82/2020-ME. República Argentina, 10 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación (2020). Res. 103/2020-ME. República Argentina, 14 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación (2020). Res. 105/2020-ME. Ciudad de Buenos Aires, 14 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación (2020). Res. 106/2020-ME. Ciudad de Buenos Aires, 15 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación (2020). Res. 108/2020-ME. Ciudad de Buenos Aires, 15 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación (2020). Res. 423/2020-ME. Ciudad de Buenos Aires, 29 de mayo de 2020.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Santana-Soriano, E. y Báez Vizcaíno, K. (2022). Ciberespacio y Cibermundo: delimitaciones conceptuales desde el materialismo sistémico. *Ciencia y Sociedad*, 47(1), 45–57. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2022.v47i1.pp45-57>
- Pauli, M. G. (2020). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. Una mirada hacia atrás para pensar el futuro. *Clío y Asociados*, (31), 21-36.
- Paritaria Nacional Docente, 4 junio del 2020.
- Pineau P. y Ayuso, M. L. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En: Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. pp. 19-29. UNIPE.
- Southwell, M. (2020a). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En: Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Southwell, M. (2020b). Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación. En García Gil, M. E.; Plazas Gil, D. M. y Arata, M. (Eds.). *La pregunta por lo social en América Latina en el Siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política*, pp. 175-197. CLACSO.
- Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, xi(11), 163-187.
- Stom, P. (2019). *Habitar el Ciberespacio. Modos de vivir y ocupar el espacio digital y su aplicación directa* [Tesis de grado], Universidad de Granada. DIGIBUG. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/68938>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Ponencia en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.