

El cardo | 17

Cuerpos y Virtualidades: Variaciones en La Educación



Editorial

Liliana Petrucci. UNER | lilianaceciliapetrucci@gmail.com

<https://doi.org/10.33255/18511562/1186>

En la convocatoria para este número proponíamos detenernos en las relaciones entre cuerpos y virtualidades según las variaciones en la educación. En una época conmocionada por las transformaciones que desencadena la pandemia y el pasaje a la virtualidad de la educación, todo pareciera cifrado en ese ahí, pasaje o nudo que desvela y pone en evidencia los desiguales y escasos recursos tecnológicos que afectan a estudiantes, docentes e instituciones educativas.

El cuerpo, en tanto umbral entre estados y pasajes, se encuentra atravesado por aprendizajes de objetos técnicos y ambientes, conocimientos, pensamientos y sensibilidades que implican afecciones singulares. Condiciones y situaciones que propician diversos interrogantes, entre ellos las mediaciones de los entornos, dispositivos y producciones digitales, así como la participación/intervención de maestros y estudiantes, las reformulaciones e invenciones que acarrea la educación a distancia y la presencial, o diferendo del gesto que enseña y comunica. «Sólo nuestra carne divina nos distingue de las máquinas; la inteligencia humana se distingue de la artificial por el cuerpo, solamente por el cuerpo» (Serres, 2011: 38).

Una invitación que en el recorrido de los 10 artículos se particulariza y detiene en las transformaciones y desafíos que implicó para la educación la virtualidad ocasionada por el aislamiento preventivo y obligatorio, en particular referidas a las instituciones educativas universitarias internacionales, nacionales, provinciales y rurales. La entrevista y las 2 reseñas suponen una inflexión y/o apertura en este denominador común y diferente que nos atraviesa. El orden de los artículos obedece a la fecha de recepción, seguidos de la entrevista y reseñas.

Silvana Capano indaga las oportunidades y desafíos que implicó la implementación del Plan Ceibal y el impacto educativo desencadenado por la pandemia a partir de entrevistas a los responsables del plan y autoridades de la Administración Pública de la Educación de la República Oriental del Uruguay.

Elda M. Monetti desde un género autobiográfico recorre su experiencia al hilo de las transformaciones de las escenas del enseñar y aprender, el lugar del cuerpo y las reinventaciones implicadas en el paso a la virtualidad en la educación, ocasionadas por el aislamiento preventivo y obligatorio.

Elcira C. Guillén inscribe su contribución en el proyecto de investigación —«La Corporeidad y la Creatividad en los procesos de subjetivación de estudiantes uni-

versitarios de la Licenciatura en Artes Combinadas y la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial»— y focaliza en las vivencias de estudiantes a partir de la realización de trabajos prácticos en el Taller de expresión corporal —durante el 2020—, y de los docentes vinculadas a la virtualidad y sus posibles impactos sobre las percepciones de su corporalidad.

Elisa Martina de los Ángeles Sulca propone una reflexión crítica sobre las condiciones materiales y simbólicas para la continuidad de las experiencias escolares en jóvenes pertenecientes a comunidades rurales e indígenas del norte argentino. El análisis de las condiciones y experiencias escolares antes y después de la pandemia resulta una condición necesaria para proyectar a la escuela como un espacio de justicia social.

María Balsa procura atender a los movimientos y construcciones que se generaron en el 2020 con la situación inédita, que implicó la virtualidad, a través de las narrativas de los docentes en la materia Dinámica de grupos de la carrera de Teatro. Desde una lógica del atravesamiento se detiene en las nociones de *experiencia*, *dispositivos* y *coordinación grupal* y *alojamiento subjetivo*, entre otras.

Paula Garbarino y Luciana Tocci recorren, a partir de las preguntas que generaron el encuentro «Universidad Pública y virtualidad. Narrativas en disputa», los marcos de enseñanza, estudio y autonomía universitaria, entre otras, con foco en las modalidades que implicó la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 y en particular, en el Universidad Nacional de Entre Ríos.

Gretel Schneider desde una situación áulica universitaria marcada por la emergencia sanitaria y el aislamiento preventivo, en tanto hecho etnográfico, se detiene en las percepciones de un estudiante. Vinculada a la educación a distancia, las mediaciones, al lugar del deseo y las expectativas, en particular, y en relación al derecho a la educación.

Juan Manuel Suasnábar y Rocío Ferreyro, a partir de la interrupción que significó la pandemia en el 2020, exploran las relaciones entre cuerpo, presencia y virtualidad, junto a la experiencia de cuerpo presente y los aportes de la mirada teatral al acontecer escolar.

Cerini, L.; Barzola, P.; Churrarín, M.; Rígoli, A.; Hormaiztegui, L. y Martínez, M.E., desde la experiencia de la cátedra Práctica Profesional Supervisada en Grupo, Organización, Institución y Comunidad, comparten y reflexionan sobre las experiencias de las prácticas posibles y las transformaciones de los aprendizajes en el entorno virtual, desencadenados por la pandemia.

Viviana G. Basano y Agustina Mai, a partir de su experiencia como profesoras de lengua extranjera —francés—, generada por el aislamiento, reflexionan acerca de las diferencias que atraviesan al cuerpo en el encuentro virtual y presencial y

analizan los aspectos que conforman y diferencian el currículo oculto en esas dos modalidades.

La entrevista de Virginia Luna a la Dra. María del Carmen Catells se detiene en los aportes y actualidad de su libro *Impresiones sobre educación. Enunciados y saberes en torno a la crisis educativa en libros editados en Argentina en el período 1990-2005* (Prohistoria, 2018). La investigación parte de recortes históricos desde 1980 hasta los primeros años del siglo en curso, para focalizar el campo enunciativo de la educación tramado en torno a la noción de crisis. Los aportes de Foucault arqueólogo, potencian la emergencia de interrogantes acerca de qué decimos sobre educación y sus condiciones de posibilidad.

El Dr. Rafael De Piano comparte su reseña del libro de Adriana M. Montequín *Aprender y educar sin agotarse. Abordajes desde la Pedagogía Sistémica*, editado en 2020, en Paraná por la Fundación La Hendija. Desde una pedagogía sistémica profundiza en las situaciones que llevan al abandono y estancamiento a los estudiantes en su carrera universitaria y, por otro lado, ofrece a docentes de distintos niveles herramientas para comprender las diversas tensiones que los desafían cotidianamente.

Arqueología del futuro denomina Ileana P. Minutella a la reseña del libro de Alessandro Baricco, *The Game*, editado en Buenos Aires por Anagrama en 2019. Se adentra en las transformaciones que la era digital conlleva para la civilización, desde su génesis histórica hasta las mutaciones de la mente y su incidencia en las experiencias colectivas e individuales.

Plan Ceibal: herramienta favorecedora de la enseñanza y del aprendizaje a distancia en el Uruguay. Oportunidades y desafíos ante la COVID-19

Plan Ceibal: a tool that improves distance teaching and learning in Uruguay. Opportunities and challenges in the face of COVID-19

Silvana Capano. UCC | silvanacapano@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6501-0275

<https://doi.org/10.33255/18511562/850>

Resumen

Este artículo se vincula a una investigación que lleva adelante la UNAM (México) con la participación de dieciocho países en relación al impacto educativo de la COVID-19 desde febrero de 2020 hasta la fecha.

El 13 de marzo de 2020, ante la aparición de cuatro casos confirmados de coronavirus en el Uruguay, el Presidente de la República junto a las autoridades sanitarias y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo informó el cierre de todas las instituciones educativas del país por catorce días. Esta medida tan temprana, obligó a la plataforma educativa Ceibal, ya existente desde 2007, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, a moverse con agilidad para llevar adelante el trabajo a distancia. En dos meses, se multiplicó por once el acceso a la plataforma teniendo actualmente 650 000 usuarios entre docentes y alumnos de primaria y secundaria media.

El Plan Ceibal, ya había creado una cultura digital en nuestro país que nos dejó bien posicionados frente

Abstract

This article is linked to an investigation carried out by UNAM (México) with the participation of eighteen countries in relation to the educational impact in relation to COVID-19 from February 2020 to date.

On March 13, 2020, with only four confirmed cases of COVID-19 in Uruguay, the Presidency of the Republic decided to close all educational institutions in the national territory, trying to avoid the spread of the virus. This early measure forced the Ceibal educational platform, already in existence since 2007, dependent on the Ministry of Education and Culture, to move with agility to carry out remote work. In two months, access to the platform was multiplied by eleven, currently having 650 000 users among teachers and primary and secondary school students.

The Plan Ceibal had already created a digital culture in our country that left us well positioned in the face of the outbreak of this new virus. Likewise, this platform created to support the country's educational plans

al brote de este nuevo virus. Asimismo, esta plataforma creada para ser soporte de los planes educativos del país, fue posible gracias a que el Estado ha realizado en la última década una inversión de USD 600 millones en fibra óptica. Esto ha hecho posible que internet llegue al 80% de los hogares uruguayos con buena velocidad y a un precio accesible.

Esta coyuntura emergente, de todas formas, obligó a estrechar lazos entre las autoridades de la ANEP como ente autónomo, y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) generando instancias de trabajo conjunto que antes no existían o se nutrían de esfuerzos dispares, sin una estrategia común.

El objetivo de esta investigación ha sido desnudar las oportunidades y desafíos que representó para el Uruguay la instrumentación de esta plataforma. La técnica utilizada fue la realización de entrevistas semi-estructuradas a diferentes autoridades de la ANEP y al presidente del Plan Ceibal, para poder descubrir luces y sombras de este proceso inédito para nuestro país y el mundo.

Palabras clave: educación y COVID-19, Plan Ceibal, política educativa Uruguay

was possible thanks to the fact that the state has made an investment of USD 600 million in fiber optics in the last decade. This has made it possible for the internet to reach 80% of Uruguayan homes with good speed and at an affordable price.

This emerging situation, however, forced closer ties between the authorities of the National Public Education Administration (ANEP) as an autonomous entity, and the Ministry of Education and Culture (MEC), generating instances of joint work that previously did not exist or were they nurtured disparate efforts, without a common strategy.

The objective of this research was to reveal the opportunities and challenges that the implementation of this platform represented for Uruguay. The technique used was conducting semi-structured interviews with ANEP directors and the president of Plan Ceibal, in order to discover lights and shadows of this unprecedented process for our country and the world.

Keywords: COVID-19 and Education, Plan Ceibal, Uruguayan Education policy

A modo de introducción

Este artículo se estructura en tres apartados que buscan problematizar diferentes aspectos vinculados al surgimiento de la COVID-19 y el impacto en nuestro país, Uruguay. En primer lugar, se presenta una puesta a punto de las primeras medidas tomadas en materia de política gubernamental sobre el tema que resultaron novedosas para la región (como el cierre de todas las instituciones con cuatro casos confirmados en el país y el trabajo inmediato con la plataforma Crea del Plan Ceibal que ya estaba en funcionamiento hace más de diez años en todo el territorio). El segundo apartado problematiza el impacto que tienen estas medidas adoptadas en la equidad a nivel nacional. Finalmente, se plantea una reflexión en cuanto a la reconfiguración de la identidad docente y planes de formación en el nuevo escenario.

La aparición de la COVID-19 en Uruguay y las primeras medidas gubernamentales con impacto en las políticas educativas

Ante la manifestación de cuatro casos en el país el Presidente de la República, junto a las autoridades sanitarias y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo informó el cierre de todas las instituciones educativas del país por catorce días, esta medida se tomó el día 13 de marzo de 2020. Cinco días después, se decidió la prórroga hasta luego de Semana Santa. Una vez arribada esa fecha, se continuó con la suspensión de clases presenciales hasta el 22 de abril, fecha en que se habilitó el retorno de algunas escuelas rurales en los departamentos libres del virus. Esta medida, tal vez excepcional mirando la realidad de la región y el mundo, tuvo como objetivo mitigar rápidamente la expansión de la COVID-19, siendo drásticos al principio para evitar que la curva de contagios se disparara a nivel nacional.

Esta decisión supuso, rápidamente y sin tener aún un plan de contingencia articulado, poner en marcha los mecanismos y dispositivos que estaban disponibles en cuanto a plataformas educativas para buscar garantizar la continuidad educativa. A partir del 20 de marzo, se habilitó un portal dependiente del Ministerio de Educación y Cultura para niños, jóvenes y adultos, no arancelado y con actualización diaria, buscando promover el acceso a propuestas culturales nacionales en tiempos de emergencia sanitaria, en que se recomienda «quedarse en casa»: artes visuales y escénicas, cine y audiovisuales, letras, música, sección infantil, ciencia y eventos. Paralelamente, por primera vez en el Uruguay se proveyó de alimentos durante el receso de Semana Santa a alumnos de las escuelas que habitualmente reciben este beneficio, disponiendo que más de 70 000 niños tuvieran un almuerzo balanceado durante este tiempo.

Asimismo, el día 25 de marzo se constituye por primera vez en nuestro país una comisión técnica integrada por representantes de todos los subsistemas integrantes de la ANEP (Consejo de Educación Primaria, Secundaria, Enseñanza Técnico Profesional y Formación docente) y el director del Plan Ceibal.

El Plan Ceibal es una plataforma educativa creada en 2007 con el objetivo de ser soporte de los planes educativos del país. El funcionamiento de esta plataforma es posible gracias a que nuestro país cuenta con una cobertura de internet en más del 80% de los hogares uruguayos, a través de fibra óptica en todo el territorio nacional, y la entrega de dispositivos portátiles con conexión inalámbrica a todos los alumnos de primaria y educación media básica pública. La existencia de una política que sostuvo desde el inicio la búsqueda de concretar la aspiración de lograr *One laptop per child* (impulsada por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial del año 2005) y conseguirlo en el año 2007, posicionó al Uruguay y al Plan Ceibal como el primer y único país que universalizó el acceso de los niños a las computadoras.

Esta política socio-educativa preexistente a la aparición de la COVID-19, permitió estar mejor posicionados para mitigar los efectos de la pandemia, por lo menos al comienzo, teniendo una infraestructura propicia para una política nacional en materia educativa.

No obstante, el desafío de poder adaptarse a la nueva realidad, supuso crear nuevos espacios y aumentar la capacidad de los soportes existentes. Parte de este artículo se centra en la entrevista realizada al presidente del Plan Ceibal, recogiendo los desafíos y dificultades importantes que supuso este nuevo momento histórico y los cambios implementados en tiempo récord. Algunos de ellos fueron: extender la plataforma a Bachillerato, cuadruplicar la capacidad de servidores, generar automatismos para cambios de contraseña y que no colapsaran los *call centers*, desarrollar planillas de preguntas frecuentes para dar respuesta a un número de usuarios que se había quintuplicado, operacionalizar licencias para habilitar videoconferencias, liberar algunos sitios para que pudieran tener acceso desde sus dispositivos estudiantes de los quintiles más bajos sin usar datos, desarrollar guías de acompañamiento socio-emocional para las familias, entre muchos otros.

El trabajo del equipo técnico conformado, finalizó con la publicación el 14 de abril de un documento llamado *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria*. Este documento, procuró dar orientaciones precisas a los docentes y la sociedad en general, una vez establecido el vínculo pedagógico a través de plataformas y entornos virtuales ya existentes. Desde el comienzo, se enfatizó desde las autoridades de la enseñanza, que las clases no han estado suspendidas, sino que cambiaron de modo:

La actividad en cada centro educativo no ha cesado, ha cambiado de forma y lo ha hecho, posiblemente, sin el tiempo de reflexión suficiente de los colectivos docentes. Desde la idea instalada de considerar a la tecnología como una oportunidad de extender el tiempo pedagógico, a entender que es casi la única posibilidad para generar experiencias educativas a la dis-

tancia, no ha pasado mucho tiempo y sin embargo ha exigido un esfuerzo profesional de los docentes, digno de dar a conocer y compartir con las familias y la sociedad en general. (ANEP, 2020: 5)

De todas formas, esta cita del documento revela la falta de tiempo vivenciada por todos los docentes y autoridades para reflexionar colectivamente sobre la mejor manera de sobrellevar este enorme desafío.

Algunas de las disposiciones generales que se estipularon fueron las siguientes: la importancia del apoyo familiar para sostener la propuesta educativa de los docentes, jerarquización de contenidos y competencias por parte de los docentes, el reforzamiento de la retroalimentación constante docente-alumno-familia para mantener la motivación, diagramar una aula clara manteniendo siempre un canal de comunicación a través de foros, apelar a diversidad de formatos y propuestas para lograr adaptarse a los diferentes contextos de los estudiantes, buscando en todo momento «cuidar» al estudiante y su entorno, apostar a una evaluación formativa que no esté centrada en la calificación, entre otros.

La preocupación por los alumnos con mayor vulnerabilidad ha sido un foco importante. Intentar llegar a esos estudiantes a través de las direcciones de los centros, buscando identificarlos ha estado mandado. No obstante, la instrumentalización de ese seguimiento en todo el sistema educativo, ha sido heterogénea y muy dispar entre los diferentes subsistemas e instituciones educativas entre sí, teniendo logros disímiles.

Las políticas educativas en torno a la equidad y la COVID-19 en Uruguay

En este apartado nos centraremos en los aportes de las entrevistas realizadas al presidente del Plan Ceibal, Mag. Leandro Folgar, y dos autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública: una inspectora de institutos y liceos (enseñanza secundaria), y un consejero de enseñanza primaria, para poder recoger las percepciones de este proceso en el Uruguay.

Es un hecho que, en nuestra realidad educativa, promover la igualdad supone siempre aceptar la desigualdad dados los condicionamientos socio-económicos que signan nuestra América Latina, del que Uruguay no es una excepción. En este aspecto, aparece como término central la equidad como «el conjunto de desigualdades que se promueven para el logro de la igualdad fundamental» (López, 2016: 38). Esta noción sin duda tiene un carácter político, porque supone garantizar el acceso a bienes elementales en igualdad de recursos para poder alcanzar los logros de aprendizaje esperados. La necesidad de introducir «desigualdades justas» (López, 2016: 39) en el acceso, será la única llave para posibilitar un horizonte más próximo a la igualdad en los aprendizajes esperados.

Sin duda, no podemos conceptualizar la equidad sin aludir al mismo tiempo a la noción de inclusión educativa y los motivos de exclusión. En este aspecto, y

continuando la idea anterior «Las personas pueden verse impedidas de una participación plena en los procesos sociales por las estructuras económicas que les niegan los recursos que necesitan para interactuar con los demás como pares» (Fraser, 2003, como se citó en López, 2016: 39).

Sin dudas, la escuela, como aparato social, para muchos estudiantes ha tenido en cierto sentido un carácter seleccionador, ya que muy a menudo los estudiantes provenientes de sectores vulnerables no han tenido acceso a una educación de calidad. Resulta de interés la distinción que la autora realiza entre el «alumno ideal» y el «alumno real» (Fraser, 2003, como se citó en López, 2016: 45), ya que ha sido central en las prácticas docentes; oscilar entre un sentimiento de frustración hasta el rechazo por esta realidad de nuestro estudiantado, atribuyéndose muchas veces a ellos mismos las causas de su fracaso escolar, desconociendo la realidad familiar y social que los matizan o las propias características de la escuela que ha sido incapaz de adaptarse a sus necesidades reales, más allá de un alumno idealizado, genérico, abstracto.

Es incuestionable que el Plan Ceibal en nuestro país, junto al interés de proveer a cada alumno un dispositivo móvil (*One laptop per child*) desde hace trece años, ha sido un claro ejemplo que ha intentado acortar las brechas socioeconómicas entre nuestros estudiantes y docentes.

Cuando se decreta la pandemia y se cierran las instituciones, la plataforma Crea del Plan Ceibal se consolida como «la» opción ante la crisis. El presidente del Plan Ceibal nos ilustra que

Al ya tener la plataforma Crea se acordó utilizarla como vehículo principal, y es una buena noticia, fue la decisión más sabia porque en definitiva es un sistema de gestión del aprendizaje que permite mantener el vínculo pedagógico de forma asincrónica y que además sobre ese andar pudimos hacer desarrollos en tiempo real, por ejemplo integrar un software para videoconferencia ahí mismo, gestionar soportes para cambios de contraseña, y un montón de cosas que no teníamos previsto por el tipo de uso que se hacía antes, se extendió la plataforma a bachillerato... básicamente abrimos todas las canillas... fue un sí a todo con el estrés correspondiente organizacional que eso genera. La estrategia y la consigna fue evitar que se interrumpa el vínculo entre los docentes y los estudiantes. Teníamos una gran ventaja que es contar con una buena infraestructura con respecto a la región en lo que tiene que ver con conectividad, y un esfuerzo de las telefónicas en ese sentido, y tener la disponibilidad con dispositivos y plataformas para dar una respuesta inicial. (Folgar, 2020)

Es evidente que, ante la solicitud de las autoridades de la educación de no interrumpir el vínculo educativo, se aprovechó el canal ya existente y se buscó la manera de perfeccionarlo, generando cambios en el momento para posibilitar el

uso de la plataforma en su máxima capacidad. La inspectora consultada coincide en que había camino recorrido gracias a Ceibal y que la plataforma Crea fue la «opción para darle un marco más oficial» garantizando la continuidad educativa, si bien no estaba utilizada en toda su potencialidad.

Cuando se cortan las clases ni siquiera se había podido hacer un diagnóstico de los saberes de los estudiantes y de sus competencias, lo que se agrava más con aquellos que aún no habían tenido conexión con las instituciones educativas. La prioridad definida por las autoridades fue mantener el vínculo pedagógico. Cómo sostenerlo fue un tsunami para todos porque nadie estaba preparado para eso. Si bien el Plan Ceibal ya estaba instaurado, no estaba trabajando en toda su potencialidad. Además, el pilar de la educación nuestra es la presencialidad, por lo que hubo que repensar en escenarios de gran incertidumbre. (Folgar, 2020)

Terigi (2014) nos aporta una distinción clave entre «intensidad» y «extensión» a la hora de implementar políticas educativas. Si bien todos reconocemos el derecho a la educación, nuestra América Latina ha evidenciado grandes dificultades a la hora de «concretar intervenciones locales, contextualizadas y eficaces» (Terigi, 2014: 221). La necesidad de lograr políticas de alta intensidad ampliando la escala, siempre ha sido un gran desafío. Existen fundamentalmente iniciativas acotadas, que no han generado gran impacto, por la falta de implicación de actores clave y profundidad en los cambios.

A este respecto, tenemos información relevante proporcionada por el Mag. Folgar acerca de la extensión de la herramienta a nivel nacional:

Sabemos que estamos en el entorno de 45000 docentes y 600000 alumnos (incluyendo primaria y educación básica) que es lo que cubrimos nosotros. Todo el sistema educativo tiene 895000 estudiantes supuestamente. Hoy tenemos 650000 usuarios en las plataformas. El universo a cubrir final es lo que está más en discusión. Lo que nosotros deberíamos cubrir son 819000. Lo mandatado es la enseñanza pública. El acceso a internet está en un 88% y 93% de esos accesos son en hogares de niños menores de catorce años. Hay 87% usuarios de internet en Uruguay y 99% de esos usuarios acceden desde las casas. En el acceso a la plataforma Crea al 11 de mayo, estamos en 645000, y de esos 413 000 son usuarios activos. Unos 45900 docentes tienen al menos una acción en la semana en las plataformas. Estamos prácticamente en el 100% de cobertura de docentes. (Folgar, 2020)

Los datos proporcionados son muy valiosos porque demuestran la extensión que supuso la masificación en el uso de la plataforma Crea a nivel nacional. Actualmente rondan los 650000 usuarios y prácticamente todos los docentes la utilizan habitualmente. Si en febrero, el número de usuarios era 100000, la reali-

dad nos demuestra que antes de la pandemia la plataforma estaba subutilizada. Esta situación de emergencia permitió extender su uso, y al mismo tiempo lograr una política de alto impacto en intensidad. Es decir, el plan logró la extensión y la intensidad, alcanzando una política educativa a gran escala, consiguiendo de acuerdo a lo manifestado por Terigi (2014), un gran impacto.

Subsiste, de todas formas, la pregunta por aquellos lugares de mayor vulnerabilidad, los contextos particulares de aplicación que nos abre a nuevas preguntas como ya manifestamos. ¿Qué sucede en contextos más deprimidos?

Conexiones hay...en los números gruesos la gran mayoría de los hogares tiene conexión, dispositivos también hay, pero estamos viendo por ejemplo que en los quintiles más bajos se conectan por celular, también estamos viendo que el uso de dispositivos de Ceibal era muy marginal entonces ahora los están mandando a reparar porque no los usaban. Hay docentes que pueden pedir cierta complejidad que desde algunos dispositivos se hace más complejo. Toda esta complejidad se suma como capas en este contexto. (Folgar, 2020)

Esta dificultad también es visualizada por la inspección de enseñanza media y el consejero entrevistado, siendo unánime la preocupación:

Era central poder ver desde el comienzo qué estudiantes no se estaban conectando a la plataforma, por qué no lo estaban haciendo, qué dificultades tenían, si no tenían las herramientas emocionales, o de infraestructura (...) había incluso docentes que no tenían conexión o uso limitado de datos (...) había alumnos que por vivir en zonas de extrema vulnerabilidad no accedían, algunos se manejaban por celular y otros no tenían cómo hacerlo. Algunos tenían sus *ceibalitas* en orden, otros no y muchos con una sola PC en la casa. (Caggiani, 2020)

Esta realidad existe: hogares que teniendo conexión inalámbrica no utilizan los dispositivos brindados, alumnos que se conectan por celular con capacidad de respuestas muy limitada respecto a las expectativas docentes de trabajo a distancia, familias que tenían en «desuso» la PC brindada, falta de costumbre e idoneidad para el manejo de plataformas educativas, entre otros. En este entorno, la dificultad es mayor porque hay elementos socio-culturales que funcionan como paradigmas diferentes que dificultan el vínculo pedagógico, lo que obliga a utilizar otras estrategias para el trabajo educativo.

Es de destacar que las autoridades de la enseñanza ante este escenario, deciden junto a la ANTEL tomar medidas para garantizar el acceso de los sectores de los quintiles más bajos a la conectividad, haciendo asimismo gratuitas algunas direcciones y sitios de la web. Igualmente, hubo muchas dificultades y no todos lograron conectarse de igual modo:

Se mandaron tareas también por *Facebook, Instagram, blogs, WhatsApp*, videos motivadores de los profesores cuando lo emocional se empezaba a quebrar, y hubo centros más alejados del país que llegaron a acuerdos con empresas y les llegaban las cartillas de tareas impresas, no sucedió solo en el interior profundo, también en liceos del área metropolitana. (Ricamonte, 2020)

Aquí observamos diferentes herramientas y estrategias puestas en marcha para buscar sostener la comunicación. Encontramos, no obstante lo anterior, diferencias claras señalada por las autoridades entre liceos públicos y privados

Los liceos privados pudieron sostener desde el comienzo, con otro capital, el vínculo pedagógico y los procesos de los estudiantes... los públicos lo fueron haciendo con un gran esfuerzo... incluso llevando canastas de alimentos y libros para animarlos... fue un trabajo sumamente arduo. (Ricamonte, 2020)

En síntesis, encontramos como resultado global, general conformidad con el proceso, ya que cerca del 74% de estudiantes pudieron tener en el trabajo virtual un desempeño considerado por las autoridades como bueno o muy bueno. La participación fue alta. El avance fue paulatino en contenidos y competencias.

Existen también en nuestro país equipos interdisciplinarios en varios liceos y el Departamento Integral del Estudiante como política educativa a nivel nacional que aportó al proceso, creando guías para estudiantes y docentes, así como acercamientos telefónicos o videoconferencias con familias.

Se indicó también desde las autoridades educativas a nivel nacional, una evaluación formativa de estudiantes, no sumativa, en acuerdo con las inspecciones técnicas y de asignaturas, buscando mantener la motivación de los estudiantes, evitando las calificaciones, realizando salas docentes tanto con liceos públicos como privados para afianzar estos objetivos, con metas de logro para los estudiantes de los diferentes niveles, que supuso una selección y jerarquización de contenidos académicos.

Ceibal también acercó datos de alumnos que no se estaban conectando o centros más comprometidos y los propios docentes pudieron «ayudar a los alumnos a cargar los datos móviles y tareas por lo que esto también pudo sacar lo mejor de la sociedad. La solidaridad estuvo a *full*» nos señala la inspectora.

Aparece como elemento central de las entrevistas a las autoridades la necesidad de adecuación a cada contexto:

Los directores de gestión con las orientaciones generales de los distintos consejos empiezan a trazar una hoja de ruta (...) al retorno a la presencialidad será central acuerdos situados por centro con las orientaciones de inspección de asignaturas y de gestión (...) el retorno, va a ser único en cada

institución. Cada una tiene autonomía para organizarse de acuerdo a sus espacios, recursos humanos, dónde está situado geográficamente (...) nadie mejor que cada centro educativo para organizarse. (Ricamonte, 2020)

El desafío del retorno a la presencialidad que comenzó el 15 de junio, siendo el primer país de América Latina en hacerlo, ha sido evaluar la situación de los estudiantes, para ver quiénes necesitan apoyo emocional, quiénes tuvieron dificultades académicas o tecnológicas. Identificar esas brechas con un buen diagnóstico fue crucial en esta etapa. El trabajo con educadores de docencia indirecta (adscriptos, preparadores, orientadores) ha sido clave en todas las etapas junto con otras unidades a nivel nacional para detectar nudos críticos. La presencialidad permitió comenzar con visitas a los hogares más vulnerables, elemento inexistente en los tres primeros meses.

El retorno, se planificó en fases (comenzando por nivel inicial y el último año de liceo). También se ha tratado a nivel de primaria de priorizar divisiones de grupos con criterios no numéricos o alfabéticos de lista sino situaciones de mayor necesidad: se nos ha transmitido que habrá algunos alumnos que probablemente tengan más días de clase que otros al finalizar el año lectivo. El consejero nos confirma que en algunos centros se han instrumentado «los miércoles de los focalizados», tratando de atender a los alumnos más desaventajados durante el tiempo de trabajo a distancia. Se trató en todos los casos de priorizar la máxima presencialidad posible. Otras estrategias compensatorias que se están pensando para acortar las brechas son las tutorías en línea y presenciales, modo de apoyar y sostener a los estudiantes más rezagados, como ya dijimos. En todos los casos, identificar expectativas de logro y saberes y competencias mínimas requeridas, adecuando los programas a la realidad, se ha indicado como prescriptivo en los documentos oficiales para evitar tener «un año perdido».

Las directivas de asistencia de alumnos en cuanto al retorno a la presencialidad en Uruguay, no son un factor menor como elemento de equidad, ya que al no ser de carácter obligatorio, puede conducir a una mayor desigualdad social. Es un tema de debate a nivel educativo. ¿Debería ser obligatoria la asistencia para aquellas familias que no tienen impedimentos para que sus hijos concurren a clase? El tema está laudado por el momento, pero ha sido objeto de crítica en algunos sectores, poniendo en tensión la libertad individual y el derecho a la educación.

La reconfiguración de la identidad docente ante la nueva realidad y los planes de formación

Como segundo aspecto, y vinculado con las políticas de equidad, se suma la situación emocional que la pandemia supuso para muchos docentes. Varios de ellos manifestaron angustia ya que, en su formación, soledad y falta de recursos, no

estaban preparados para esta aula tan heterogénea y en una nueva modalidad nunca antes utilizada. Nuevamente, recogemos percepciones del director del Plan Ceibal al respecto:

Hay un desafío gigante y es que hasta ahora en Uruguay no había un modelo de aprendizaje complementario, híbrido como debería ser. Ahí hay una debilidad muy grande y un salto al vacío que están teniendo que hacer los docentes y que no es fácil de entender y no es lo que está pasando en las plataformas. De los 650 000 usuarios, tenemos 500 000 que son nuevos y que están aprendiendo por primera vez a usar la plataforma. Esto está sucediendo por primera vez en la historia en todo el mundo, no solo en Uruguay, una acción pedagógica por más de tres días a nivel remoto. A muchos recién les está «cayendo la ficha» de lo que es tratar de sostener una propuesta a distancia, complementándola con tecnología... zanja una discusión que nos hubiera llevado veinte años en unos segundos. Lo que pasa es que no estamos pudiendo tener esas discusiones en medio de la emergencia. (Folgar, 2020)

Es un hecho que la quinta parte de los usuarios de la plataforma virtual en Uruguay son «nuevos» en el uso de la herramienta, no habiendo tenido experiencia de trabajo en entornos virtuales de aprendizaje. Esto nos abre al desafío de la formación docente para este trabajo, pero al mismo tiempo nos enfrenta con los paradigmas reinantes en nuestro cuerpo docente. Varios recién están comprendiendo que es factible que no vuelva la enseñanza solo presencial, otros anhelan la vuelta a la antigua normalidad con la frase «ya vamos a volver y todo será como antes», «esto no se podrá sostener por mucho tiempo más».

Martínez Bonafé (2004) ahonda en este papel social muy «erosionado» del docente, que siente una gran crisis su identidad, hallándose «alejado de las expectativas tradicionales con las que se fue construyendo con el desarrollo de la Modernidad esa función docente» (Martínez Bonafé, 2004: 60) La situación es de perplejidad ante los cambios, ya que la función reproductora originaria ha caído, al igual que su valoración social, sin aún haberse reconfigurado su subjetividad.

La inspectora confirma para la enseñanza secundaria estos aspectos señalados sobre la angustia y dificultad al inicio del proceso:

Los profesores no estaban preparados para esto. Algunos centros ya eran red global de aprendizajes con trabajo virtual, otros no, algunos centros con docentes más jóvenes tal vez más habituados, otros que no y no tenían ellos mismos estrategias. (...) y la enseñanza ya no volverá a ser la misma. Va a ser un antes y un después. Eso lo tenemos claro. El incremento de la virtualidad va a aumentar. Además, todos hemos aprendido. Hay que pensar en otros tiempos y espacios, con otras lógicas. (Ricamonte, 2020)

Sumada a esta crisis de identidad marcada por el cambio de rol docente, se instala una gran incertidumbre sobre los saberes a enseñar, y ahora en este contexto de pandemia, debemos además sumar la enseñanza en base a una modalidad de trabajo que el docente no domina. «El mundo de la escuela es complejo, indeterminado y cambiante. Los saberes no se pueden programar como una serie de *inputs* y *outputs*» (Martínez Bonafé, 2014: 62). De aquí se concluye el miedo docente frente al cambio y la innovación. El nuevo escenario es incierto, ha perdido la certeza de su rol social, se encuentra atrapado en una estructura que ya no le es cómoda, se enfrenta a una diversidad para la que no está preparado, el aula física ha desaparecido, debiendo enseñar de una forma para la que no fue instruido, y a la postre las políticas educativas no han acompañado un cambio en la formación y profesionalización de su labor. En este caso, no teníamos antecedentes claros a nivel nacional de una formación profesional de profesores de enseñanza media que incluyera el trabajo presencial-virtual como estrategia educativa. Es así que ingresamos a otro aspecto central, que es la formación docente.

La entendemos como aquellos planes deliberados de capacitación para dar las herramientas completas que necesita un docente para desempeñar su labor, entendiendo por ellas un paquete que incluye no solo conocimientos sino también las actitudes, valores, y habilidades para ello. De los materiales relevados para este trabajo, identificamos dos instancias que surgen como claves en la formación docente: la formación inicial, y las características de los programas de perfeccionamiento docente ofrecidos.

La formación inicial de los docentes aparece como un factor clave a atender, en la medida que no hacerlo, supone tener en las aulas «docentes empíricos», es decir, con escasas herramientas para enfrentar problemáticas que son acuciantes (Vaillant, 2006: 124). La autora señala además que esos docentes provienen ya de por sí de sectores socioeconómicos deprimidos, lo que supone un escaso «capital cultural» de origen que complejiza aún más esta formación por las carencias estructurales de origen (Vaillant, 2006: 124).

En lo que respecta a los programas de perfeccionamiento, hay varias investigaciones que han estudiado las carencias básicas y desafíos en la misma. Se observan denominadores comunes referidos a quién forma a los docentes, si son agentes externos que ejercen la profesión o no (Nóvoa, 2009; Casablanco, 2013), la existencia o no de planes nacionales de formación docente (Alliaud y Vezub, 2014), tipos de programas de formación en cuanto a modalidad, contenidos, destinatarios (Vaillant, 2006).

Continuando con el análisis, reconocemos varios componentes centrales en la formación docente y los analizaremos en función de algunas variables críticas. Son: tipo de contenidos de los planes de formación, características de los formadores, rol de los destinatarios de los planes, y relación de los planes con la administración nacional.

Comenzaremos con el tipo de contenidos de los planes de formación. Nóvoa nos advierte que la «formación de profesores ganaría mucho si se organizara, preferentemente, en torno a situaciones concretas del fracaso escolar, de problemas escolares o de programas de acción educativa» (2009: 209). La referencia permanente a casos prácticos, concretos surge como una variable importante a tener en cuenta a la hora de planificar programas de formación, ya que el trabajo con casos teóricos, alejados de su realidad cotidiana de aula, parece no ser de utilidad para su formación, de acuerdo a las investigaciones realizadas.

Asimismo, y dentro de este componente, surge como dato «la predominancia de áreas curriculares básicas, con vacancia en contenidos del currículum o de temas vinculados a contenidos especializados» (Alliaud y Vezub, 2014: 34). La tensión entre capacitaciones en competencias genéricas o contenidos de carácter más focalizado parece una variable importante, ya que en términos generales la oferta parece no cubrir todas las necesidades docentes. También surgirá la variable sobre extensión de capacitación, es decir será clave preguntarse si el tipo de curso será masivo o más bien localizado, buscando generar impacto en la comunidad local.

En el caso uruguayo que estamos analizando, resulta relevante, la formación específica en el área de trabajo virtual a nivel nacional. La competencia digital y el desarrollo de estrategias para el trabajo sincrónico y asincrónico con nuestros estudiantes se vuelven un factor clave en este momento.

Respecto a los planes nos preguntamos: ¿quiénes son los formadores? De algunas de las investigaciones realizadas, por ejemplo, del plan *Conectar Igualdad* (Argentina) surge como factor clave de éxito que los formadores «se encontraran mayoritariamente en ejercicio de la docencia a nivel secundario (...) lo que constituyó un canal facilitador en la comunicación». (Casablancas, 2013: 111) Parece clave entonces este aspecto; el dilema entre el técnico externo que dicta los cursos de formación y el propio docente muy profesional. De acuerdo a las investigaciones, en términos de empatía, la primera opción parece más ventajosa. Esta visión, coincide además con Nóvoa que lo expresa en estos términos: «es necesario devolver la formación de profesores a los profesores» (2009: 210) Parecería confirmar que las capacitaciones provenientes del exterior no generan impacto en los docentes.

Actualmente hay más de 9000 docentes inscriptos para recibir capacitación en el uso de las plataformas y entornos virtuales en la plataforma del Plan Ceibal, pero esta formación es voluntaria; no hay prescripción a nivel de autoridades de la educación para la actualización docente. De acuerdo a los aportes teóricos, surge con claridad que el docente valora cursos dictados por sus propios colegas y no técnicos externos a la labor docente. Este sería un aspecto a cuidar de cara al planteamiento educativo.

Vinculado a este aspecto y como tercer componente está el rol que se espera en los destinatarios de los planes de formación. No es igual ser espectador pasivo

de un curso dictado por un «experto externo» que integrar con otros colegas modos colectivos de producción de conocimiento y trabajo. Esta variable también resulta central ya que, si el docente participa activamente en su propio proceso de formación, involucrado con sus colegas en el ámbito local, está decidiendo o incidiendo sobre los asuntos educativos, lo que redundará obviamente en un mayor impacto en su formación.

La pandemia ha revelado mucha creatividad en los docentes, que han elaborado materiales muy valiosos para sobrellevar la emergencia. Folgar nos señala que «hay que ver qué experiencias entre docentes se pueden valorar y mapear como aprendizajes de este tiempo. Eso claramente no está». Es decir, hay aprendizajes en este tiempo que debemos poder capitalizar en bancos de experiencias, encuentros didácticos, en pos de «aprender» de este contexto. Estamos aprendiendo asimismo cómo aprenden nuestros alumnos de forma autónoma y autorregulada que pueden ser buenas oportunidades para continuar diseñando nuestro currículum a nivel nacional. Si al retornar a la presencialidad, continuamos haciendo lo que hacíamos antes, corremos el riesgo de que nos gane la «inercia» volviendo al paradigma preexistente. La inspectora y el consejero coinciden en esta iniciativa creativa que se ha desplegado en este tiempo como elemento decisivo «los docentes han sido los verdaderos héroes en este proceso, desarrollando su creatividad».

Esta percepción nos permite afirmar que pese a la gran inseguridad inicial y de coyuntura global, en mayor o menor medida, antes o después, los docentes en nuestro país pudieron trabajar a distancia con sus estudiantes luego de las primeras semanas de aclimatación a la nueva forma de trabajo.

Este contexto, también reafirma creencias arraigadas, como son nuestros propios paradigmas. De la entrevista mantenida con el Director del Plan Ceibal, surge aún el paradigma imperante

Hay grupos de docentes que consideran que la enseñanza remota no está dentro de su descripción de cargo y que lo único que hay que hacer es esperar que vuelva la presencialidad y creo que eso nos atrasa veinte años. El gran desafío es cambiar la narrativa sobre tecnología en educación. Yo lo vengo diciendo hace muchos años pero ahora es obvio. Se pensaba que la tecnología en educación es «la» computadora. En determinado momento esto se desdibujó con las TIC como algo específico. Hoy queda claro que este momento es un desafío adaptativo porque tenemos que resolver en tiempo real donde hay que utilizar toda la tecnología que tengamos a disposición. (Folgar, 2020)

El docente no es responsable de las «narrativas» imperantes en tanto fue formado en ellas. Ahora observa que esta construcción «cae» en este nuevo contexto o no le es útil para afrontar el enorme desafío de trabajar a distancia. Asimismo,

surgen elementos sociales, políticos, ideológicos que atraviesan la educación, como la idea que no le corresponde o no es deseable el trabajo a distancia o en algunos tal vez la desconfianza en las plataformas y herramientas suministradas, siendo vividas como «mecanismos de control» u opciones «mercantilistas» que buscan deshumanizar el vínculo personal. Esto es real y está presente en nuestro país. Cambiar narrativas, supone cambiar matrices de formación, elemento nada fácil y, debería, sin dudas, ser otro componente a tomar en cuenta en el diseño de políticas educativas actuales y a largo plazo.

En este momento observamos cómo los componentes de la formación se vinculan entre sí. Si el docente es protagonista en su propio plan de formación, obviamente el tipo de plan deberá ser en cierta forma «a medida», singular, no replicable en forma masiva en todos los centros de igual modo. Para ello el docente, tiene que no solo esperar los programas sino demandarlos, cosa que se realiza en forma desigual en el territorio nacional.

Cabe destacar asimismo como variable, la posible coordinación con otros docentes de la región, es decir, la variable local-regional. Podría pensarse que hay competencias genéricas a desarrollar en los docentes, buscando planes que articulen con otros docentes de la región. En este contexto, plataformas educativas a nivel del MERCOSUR o América Latina toda, podrían ser iniciativas válidas ya que hay competencias genéricas que nos interesan a todos.

Finalmente, surge un aspecto central en los planes de formación, y es su vinculación con la administración central o nacional. Según Alliaud y Vezub (2014) y Vaillant (2006), faltan estrategias nacionales de formación. Solo Argentina posee un plan de formación nacional de docentes en la región dentro de los países del MERCOSUR. Articular estos planes nacionales, a su vez posibilitará llegar a pensar en un perfil docente para la región, como ya afirmamos más arriba. Evidentemente será una tensión atender a necesidades de formación singulares, locales, nacionales y regionales procurando su desarrollo con coherencia.

La pandemia ha dejado al descubierto, en la percepción de la autoridad de Ceibal, oportunidades importantes de mejora en la articulación con la ANEP. Por primera vez en la historia del Uruguay se crea una comisión técnica con autoridades de la administración de la educación central y el Plan Ceibal dependiente del Ministerio de Educación y Cultura para dialogar en torno al currículum a distancia en el contexto de emergencia. Ya existía el vínculo con integrantes de diversos subsistemas, pero esta coyuntura hizo que el trabajo se fortaleciera. Ese vínculo preexistente resulta capital en el análisis del relativo éxito educativo en esta situación de emergencia en nuestro país.

A propósito, la inspectora señala:

La comisión técnica ya venía trabajando (...) ahora por las circunstancias hubo un mayor apoyo o fortalecimiento. Pero el Plan Ceibal ya venía trabajando con primaria, con media, con UTU (formación técnica), hay cur-

sos de fortalecimiento de dirección. Se trabaja mucho en la red global de aprendizaje y se han *aggiornado* herramientas con las garantías del caso. Los nexos que teníamos funcionaron porque si no, no habríamos podido, como hicimos, derivar a alumnos no inscriptos y solucionar el problema, derivándolo inmediatamente (...) De repente, no se aprovechaba como ahora. Por ejemplo, en Crea trabajaban algunos docentes. Por suerte lo teníamos. Esto develó que no se estaba utilizando en toda su potencialidad. (Ricamonte, 2020)

El consejero reafirma este vínculo preexistente, mucho más claro en Primaria que en Secundaria

Hay gente de primaria en Ceibal que coordina todo lo que se hace. En primaria tenemos trabajo hace años. Hay una construcción mucho más robusta que en otros subsistemas. (Caggiani, 2020)

En los tres entrevistados, se evidencia que Ceibal tenía un camino mucho más claro recorrido a nivel de primaria que en educación media donde faltaba muchísima formación de profesores. No obstante, todos coinciden que, hasta la pandemia, la plataforma estaba subutilizada, y que la emergencia fue una buena oportunidad para su masificación, aumentando notablemente su capacidad e impidiendo el retroceso educativo (permitió sostener la relación pedagógica que era inédita para todos, ubicar a estudiantes que no estaban conectados).

Queda asimismo muy claro que nuestra educación se basa en la presencialidad, y que es un gran desafío poder ir cambiando hacia otros modelos. De todos modos, queda la pregunta: ¿se desea cambiar hacia otro modelo mixto que integre presencialidad y virtualidad? De las entrevistas realizadas, aparecen dos posturas que suponen visiones diferentes, o al menos con ciertos matices entre Ceibal y autoridades de ANEP. El consejero de ANEP nos ilustra «que esta pandemia nos sirvió para bajar el copete a una línea más tecnocrática, reforzando la importancia del vínculo uno a uno quedando claro que hay cosas que se pueden hacer virtualmente y otras no». De los testimonios analizados, parece que una postura sigue afirmando la presencialidad como pilar central con las herramientas virtuales como un complemento (línea de autoridades de ANEP), y otra línea que propone ya una modalidad que integra ambas modalidades como propuesta articulada (Plan Ceibal).

Es una muy buena iniciativa el trabajo con la plataforma Ceibal, no obstante, surge la importancia de una coordinación aún mucho más en conjunto de la existente. Pensar una estrategia común y acordar mecanismos de procesamiento y relevamiento de datos, trasciende la formación docente, pero es un camino de colaboración mutua que se hace ineludible. Algunas dificultades encontradas por el presidente de Ceibal son las siguientes:

No está establecido que, si Ceibal construye con los estudiantes de la educación pública, tiene que haber un protocolo a través del cual se pueda acceder a los datos con determinada finalidad. Nosotros pasamos los datos, pero del otro lado cuesta. También no necesariamente tienen los equipos para hacer ese trabajo. En los sistemas educativos actuales está presente el gestionar en base a datos efectivos en tiempo real, con inventario de base de datos... es difícil hasta acceder dónde viven los docentes, cuál es su número de teléfono... esas cosas uno se desayuna cuando lo pide y no está. (Folgar, 2020)

Aparece la dificultad aún del acceso a los datos a nivel país de estudiantes, docentes, familias. Asimismo, surge la percepción de algunas estrategias de acompañamiento docente vertical que dificultan la agilidad y retroalimentación formativa:

La estrategia de acompañamiento que se tiene desde el sistema educativo en Uruguay todavía es quizá de supervisión: que se estén cubriendo los programas, que esté anotado en algún lado, pero no desde la tarea, los desafíos y de sostener los vínculos... no son vínculos ágiles, no son de acompañamiento, son de supervisión, es una organización muy vertical. (Folgar, 2020)

En este contexto surgen nuevas oportunidades también, como intentar conformar un equipo con integrantes de CODICEN (autoridades de la ANEP), INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) y Ceibal, tratando de orientar hacia un grupo de trabajo con evidencia en tiempo real de logros y metas educativas a nivel nacional. Esto refleja, como ya hemos señalado, que, si bien no había antecedentes a nivel nacional de un trabajo estrecho y mancomunado, hay signos interesantes de oportunidades de trabajo conjunto para diseñar una estrategia a nivel nacional de medición de logros y diseño de una política nacional conjunta.

Las autoridades nacionales, coinciden en que en esta emergencia sanitaria y educativa hubo un «fortalecimiento» del vínculo con el Plan Ceibal, cosa que entendemos es una muy buena noticia.

Para finalizar, creemos necesario retomar un dato del contexto del Uruguay que es sumamente relevante para el análisis de la pandemia en nuestro país. La suspensión de clases se decreta el 13 de marzo, a solo trece días de la asunción de las nuevas autoridades nacionales. De modo que había varios consejeros que aún no se habían retirado de sus cargos, otros recién llegados y autoridades todavía no designadas. Esta coincidencia entre autoridades salientes y entrantes y cargos aún vacantes complejizan aún más la situación que exigió desde el inicio la premura en las decisiones y puesta en marcha de planes de contingencia ante situaciones excepcionales.

Había autoridades saliendo, y en el caso de educación secundaria, se demoró la designación de nuevas autoridades. Todo eso llevó a que, por ejemplo, no

se hayan elaborado aún algunos documentos oficiales sobre planes y programas que urgen, o el trabajo con funcionarios que requieren la presencialidad. Esto no se debe solo a la demora en asignar autoridades, sino también a la jerarquización de tareas y situaciones emergentes que la situación amerita.

Pese a estos elementos de cambio importantes, consideramos que en términos generales hubo varios elementos que permitieron garantías para la continuidad educativa en esta contingencia.

Estos elementos son inherentes a nuestro sistema democrático que es sólido a nivel nacional, permitiendo garantías en este proceso de crisis; por ejemplo, tener autoridades electas por los docentes (como el caso del consejero entrevistado) que tienen otros períodos de desempeño en su actividad, permitiendo que las transiciones de autoridades sean escalonadas y haya un hilo conductor con las líneas de trabajo ya trazadas. Asimismo, y como segundo elemento importante, el actual Presidente del CODICEN (autoridad máxima de la ANEP) ya había estado en el organismo, siendo consejero antes de ser ahora designado como presidente del ente, lo que asegura que es alguien que conoce al menos el sistema educativo público desde «adentro», pese al cambio de partido político en el gobierno nacional. Existe, en tercer lugar, una historia en nuestro país en términos del consejero entrevistado de «política pública de defensa de los derechos que es robusta» en Uruguay, con una larga tradición sostenida en la defensa del derecho a la educación, con una matriz pública muy fuerte, lo que favoreció afrontar este contexto nuevo también en mejores condiciones que otros países de la región.

Referencias bibliográficas

ALLIAUD, A y VEZUB, L. [En línea] (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. En *Cuadernos de investigación educativa*, 5(20), 31-46. [Consulta: 24 de abril de 2020]. Disponible en: https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/20302/1/cuad_20_cap1.pdf

ANEP. [En línea] (2020). *Sugerencias orientadoras de la ANEP para docentes y comunidades educativas en el marco de la emergencia sanitaria*. [Consulta: 5 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/15-d-covid19informacion/sugerencias-para-docentes-y-comunidades-educativas-para-enfrentar-educacion>

CASABLANCAS, S. [En línea] (2013). La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1. El caso del proyecto Piloto Escuelas de innovación dentro del programa «Conectar igualdad» (República Argentina). En *Educación*, 50/1, 103-120. [Consulta: 12 de junio de 2020]. Disponible en: <https://educar.uab.cat/article/viewFile/v50-n1-casablancas/57-pdf-es>

LÓPEZ, N. [En línea] (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. En *Revista Española de Educación Comparada* (27), 35-52. [Consulta: 30 de marzo de 2020]. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15034>

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. [En línea] (julio-diciembre de 2004). Crisis de identidad profesional y sujeto docente. En *Educación y realidad*, 29, 55-64. [Consulta: 24 de abril de 2020]. Dispo-

nible en: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25392/14727>

NÓVOA, A. [En línea] (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. En *Revista de educación* (350), 203-218. [Consulta: 10 de abril de 2020]. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

TERIGI, F. (2014). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

VAILLANT, D. [En línea] (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente. Políticas en Latinoamérica. En *Revista de educación* (340), 117-140. [Consulta: 2 de junio de 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/141771>

Entrevistas realizadas

CAGGIANI, P. (2020). Entrevista personal plataforma Meet, 23 de mayo.

FOLGAR, L. (2020). Entrevista personal plataforma Meet, 13 de mayo.

RICAMONTE, M. (2020). Ent revista personal plataforma Meet, 19 de mayo.

Acerca del artículo

El artículo basado en tres entrevistas, sintetiza cómo el Uruguay ha enfrentado desde el punto de vista educativo la pandemia. Pone de relieve las nuevas oportunidades en el trabajo a distancia surgidas y los desafíos planteados, principalmente en cómo garantizar la equidad en el acceso a la educación.

Fecha de recepción: 9/8/2020

Fecha de aceptación: 4/6/2021

Enseñar y aprender en la virtualidad: un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos

Teaching and learning in virtuality: an
autoethnographic story about the body in the new
educational settings

Elda Margarita Monetti. UNS | marga@criba.edu.ar

ORCID: 0000-0003-1780-2993

<https://doi.org/10.33255/18511562/1009>

Resumen

Los docentes y estudiantes construimos modos de hacer y de ver propios al ir transitando la universidad. En este sentido, habitamos estas prácticas, que se caracterizan por los tiempos y espacios poblados de discursos, objetos, fantasmas, miradas, ilusiones y materialidades singulares. Nuestros cuerpos conforman dicha materialidad. Su presencia es ineludible, pues existimos porque somos cuerpos. Es en ellos donde dejan huellas nuestras experiencias.

Debido a la pandemia por COVID-19, durante el último año, inserta en un contexto de aislamiento y distanciamiento social obligatorio, nuestra universidad tuvo que convertir sus actividades presenciales en virtuales. Surgieron escenas impensadas en las que nuestras prácticas se vieron alteradas, así como el lugar de nuestros cuerpos en ellas. Nos reinventamos, ya que la incertidumbre y la imprevisibilidad fueron extremas. Produjimos nuevos sentidos sobre el enseñar y aprender, experimentamos un extrañamiento

Abstract

Teachers and students build their own ways of doing and seeing as they stay at the university. In this sense, we inhabit these practices, which are characterized by the times and spaces populated by singular discourses, objects, ghosts, looks, illusions and materialities. Our bodies make up this materiality. His presence is essential, for we exist because we are bodies. It is also in them, that our experiences leave traces.

Due to the COVID-19 pandemic, during last year, we have been locked down. Our university had to turn its face-to-face activities into virtual ones. Thus, unthinkable scenes turned up. Our practices have been changed, as well as the place of our bodies in them. We have reinvented ourselves, as uncertainty and unpredictability were extreme. We have produced new senses about teaching and learning. Thus, we have experienced a strangeness of the ways we have to do it before, when we met face to face.

In this writing, I present, from a research approach and

de las maneras que teníamos de hacerlo antes, en la presencialidad, en contraste con lo que la situación virtual nos reclamaba que hiciésemos.

En este escrito presento, desde un enfoque de investigación y una metodología específica como lo es la autoetnografía, un relato acerca del lugar del cuerpo en las nuevas escenas virtuales del enseñar y aprender en la universidad.

Los objetivos de este trabajo son comprender el lugar que ocupa el cuerpo en la escena educativa virtual e invitar al lector a reflexionar acerca de la propia experiencia de la corporalidad en situaciones de enseñanza y aprendizaje universitario en general y en la virtualidad en especial.

Palabras clave: cuerpo, enseñar en la universidad, aprender en la universidad

a specific methodology such as autoethnography, an autoethnographic story about the body's place in the new virtual scenes of teaching and learning in college. The objectives of this work are to understand the body's place in the virtual educational scene and to invite the reader to reflect upon his own corporeality experience when teaching and learning at university in general and in the virtual scenes in particular.

Keywords: body, teaching at College, learning at College

Uno «echa a rodar un hecho» que después lo involucra o para decirlo en forma más sofisticada, lo determina como sujeto. Y ello no suprime lo que fue, sino que lo que parecía ser una totalidad se convierte en algo parcial de una totalidad otra.
Berenstein (2008:31)

Introducción

Docentes y estudiantes universitarios desplegamos modos de hacer y de ver el mundo como tales. Habitamos estas prácticas, es decir, tiempos y espacios poblados de discursos, objetos, fantasmas, miradas, ilusiones. En ellas nuestros cuerpos constituyen una materialidad cuya presencia es ineludible (Schatzki, 2001, 2012; Kemmis, 2010). Existimos en estas prácticas porque somos cuerpos (Nancy, 2007) y es allí donde dejan huellas nuestras experiencias.

Durante el último año, debido a la pandemia por COVID-19, insertas en un contexto de aislamiento y distanciamiento social obligatorio, las universidades tuvieron que convertir sus actividades presenciales en virtuales. Así surgieron escenas impensadas: la comunicación con nuestros estudiantes por mail o por video llamadas, la obligación de presentar nuestras clases de manera virtual, entre muchas más. Nuestras prácticas se vieron alteradas. Más que nunca la incertidumbre y la imprevisibilidad irrumpieron. Produjimos nuevos sentidos sobre el enseñar y aprender, experimentamos un extrañamiento de las maneras que teníamos de hacerlo antes, en la presencialidad, en contraste con lo que hoy la situación nos reclama que hagamos. Nos reinventamos.

En este escrito presento un relato autoetnográfico acerca del lugar que ocupa el cuerpo en las nuevas escenas virtuales del enseñar y aprender en la universidad.

Los objetivos de este trabajo son comprender el lugar que ocupa el cuerpo en la escena educativa virtual e invitar a la reflexión acerca de la propia experiencia de la corporalidad en situaciones de enseñanza y aprendizaje universitario en general y en la virtualidad en especial.

Acerca de la autoetnografía

La autoetnografía es un proceso y un producto de la investigación social, que se ubica dentro del paradigma de la posmodernidad y más específicamente dentro del constructivismo social. (Gergen, 2009)

Constituye un enfoque de investigación etnográfico que involucra el sí mismo del investigador inserto en la cultura de la que forma parte y busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para comprender la experiencia cultural (Ellis, 2004; Chang, 2008; Ellis, Adams y Bochner, 2011). Este posicionamiento hace que se produzca una ruptura en la diferenciación clásica entre objeto a investigar y sujeto que investiga.

Desde una perspectiva epistemológica, se espera que el relato, como conocimiento que se genera, otorgue visibilidad a procesos culturales naturalizados o

poco familiares, llevando al lector a buscar transformar y mejorar las condiciones sociales. En este sentido, «la autoetnografía requiere que el lector se preocupe, sienta, demuestre empatía y haga algo, actúe» (Ellis y Bochner, 2006:433)¹. La validez está dada por la verosimilitud, por la posibilidad de evocar en los lectores un sentimiento de que la experiencia descrita es posible y creíble, y de lograr la empatía con ellos. «Lo que importa es la forma en que la historia habilita al lector a entrar en el mundo subjetivo del relator, para ver el mundo desde su punto de vista, aun cuando este mundo no “encaje” en la realidad» (Plummer, como se cita en Ellis, Adams y Bochner, 2011:10)².

El conocimiento que se produce se caracteriza por su provisionalidad, parcialidad, subjetividad y situacionalidad. La teorización conforma un movimiento que combina el análisis cultural y la interpretación con la narrativa (Chang, 2008). La teoría es la ligazón entre la acción –el relato– y lo abstracto, provee una manera de pensar la historia, la cual es una manera de hacer teoría (Holman Jones, 2016, 2021).

Si se focaliza la autoetnografía como método, es posible afirmar que esta combina la autobiografía y la etnografía, ya que el autor escribe de manera selectiva sus experiencias pasadas reconstruidas como observador participante de la cultura (Ellis, Adams y Bochner, 2011). Se diferencia de otras metodologías de investigación en tres aspectos: es cualitativa, se enfoca en el sí mismo y es consciente del contexto (Chang, Ngunjiri, Hernández, 2013). Una de las formas³ que se utiliza para presentar los resultados de estos estudios es la narración, en primera persona.

En este marco, el relato autoetnográfico que presento es una construcción producto de la reflexión y análisis de diversas fuentes de datos. Incluye los resultados de una investigación cualitativa acerca de la situación que viven los docentes de la universidad, notas autoreflexivas, una línea de tiempo autobiográfica (Chang, 2008), la autoobservación sistemática, los diálogos con colegas, estudiantes y amigas que transitan la misma situación, entre otros. En todos los casos yo soy el sujeto de la investigación: mis emociones, mis sentimientos, mis expectativas, mis relaciones con los otros. Este relato está inserto en un escenario de enseñanza universitaria desde dos miradas diferenciadas: la de profesora y la de estudiante. Lugares en los que desarrollé gran parte de la actividad profesional durante el año 2020. Un año atípico para el mundo. La presencia del COVID-19 nos llevó a tener que trabajar desde nuestras casas, ante el cierre casi total de la posibilidad de salir de ellas. Se instaló y continúa una forma de vida totalmente diferente a lo que estábamos acostumbrados.

El enseñar y aprender en la universidad en la virtualidad⁴

Un autor no escribe cualquier libro. Escribe el que quiere leer y que no encuentra en ninguna parte. Entonces el autor escribe y es escrito.

Roa Bastos (1996: 79)

Es una mañana de principios de marzo del año 2020 y estamos desayunando con mi marido, escuchando las noticias en la radio. Es un día fantástico que casi hace que me olvide que estamos por entrar en el frío otoño. Ya hace unas semanas que se habla de una enfermedad, de un virus, que afecta a pueblos del otro lado del hemisferio, primero en China y ahora en Europa. Estamos tan lejos: Bahía Blanca está a 700 kilómetros de Buenos Aires y Argentina está del otro lado del globo. Me apeno por ellos e imagino que va a pasar pronto, tal como si fuera una simple gripe. Sin embargo, como una amenaza sigilosa que todo lo destruye y aniquila, va a golpear nuestra puerta e infiltrarse.

Quince días después, el gobierno nacional decreta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio como una medida excepcional debido a la pandemia por COVID-19. Mi mundo cambió, mi vida se trastocó.

Comenzamos a salir de la casa solamente una vez por semana para hacer las compras de comida necesarias. A los amigos y parientes los vemos y conversamos por *WhatsApp* o por teléfono. Ya escuchamos de gente cercana que enferma o muere. Mi trabajo, como profesora universitaria, se convirtió en una actividad virtual.

La rutina diaria consiste en levantarme, desayunar, vestirme con pantuflas y pantalones de abrigo para estar cómoda frente a la computadora. Si tengo una reunión *online* me maquillo, me pongo perfume (aunque sé que solamente yo lo puedo percibir), elijo un suéter lindo de colores. Me siento en el escritorio y contesto los *mails*, los llamados telefónicos, miro las fotos de mis hijos y mis nietos.

En el primer cuatrimestre estoy a cargo de dos cursos de posgrado que se transformaron en cursos virtuales de un día para el otro y, posteriormente, en el segundo cuatrimestre, de un curso de grado con más de cien estudiantes.

Cuando ya llevaba varios meses de clases converso con Alicia, una profesora que trabaja en uno de los departamentos de la universidad.

—Hola Alicia —saludo al contestar el teléfono. —¿Cómo estás? —Siento que las cosas no andan muy bien, hay un carraspeo.

—Estamos más o menos, lo importante es que estamos sanos y podemos seguir tirando —Siento que las cosas no están funcionando como se esperaba, por decir poco.

—¿Cómo está tu familia? —Insisto en preguntar, aunque me imagino que la situación debe ser complicada.

—Oscar, mi pareja, se quedó sin trabajo ya que cerró el negocio en que estaba, así que ahora tenemos nada más que mi sueldo para seguir viviendo. Por otro lado, Juana de seis años y Pedro de cuatro están en casa y tienen clases online, lo que implica organizar el uso de la computadora entre ellos y yo con mis clases —aquí hace un alto en el relato y ahoga un sollozo.

No sé qué decir, pero balbuceo —Bueno, las cosas ya van a mejorar, seguro que van a poder salir adelante —Pienso en lo dura que debe ser la situación ya

que viven en un departamento muy pequeño con dos dormitorios y todos deben estar todo el tiempo en ese espacio, en el que Alicia, además de dar clases universitarias, se convirtió mágicamente en maestra de sus hijos de sala de 4 años y de primer año de la escuela primaria.

Estefanía es una de mis estudiantes que está en este momento asistiendo a las clases desde su casa. Está preparando la materia para dar el examen final y me pregunta por *mail* si puede rendir por *WhatsApp* ya que la conexión por *wifi* es muy inestable en el pueblo donde actualmente está. Nos conectamos por ese medio. Mientras hablamos se disculpa varias veces porque sus hermanos pasan por detrás de ella, ya que conviven en el mismo espacio.

Vivimos en un mundo que denomino «virtualidad forzada», ya que la combinación entre la pandemia por COVID-19 y las decisiones políticas del gobierno, entre otros factores, resulta en la obligación de enseñar y aprender únicamente utilizando la virtualidad.

Nuestros cuerpos como docentes y estudiantes componen las actividades involucradas en estas prácticas. En una relación recursiva, el cuerpo las conforma y, al mismo tiempo, está constituido por las prácticas. Si allí se forman y moldean las características del cuerpo que son relevantes para la vida social y que incluyen las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales (Schatzki, 2001), me pregunto cuáles son los rasgos que conforman la corporalidad en esta virtualidad forzada –obligatoria e inevitable– y que realizamos con un gran esfuerzo.

Mi cuerpo en el enseñar y aprender

El inicio: primera escena de la corporalidad

Comienza el primer cuatrimestre, al pensar mis clases puse mucho énfasis en la tecnología, en armar los videos, en diagramar las actividades en el cronograma. Estaba todo organizado para que el estudiante siguiera los pasos establecidos y pudiera aprender. Empieza el curso. En realidad, es a partir de una fecha en el almanaque que se anuncia el inicio del curso. Este momento es muy importante para mí.

No puedo dejar de pensar en lo que hacía en la presencialidad. Primero, el nerviosismo del día anterior al imaginar cómo serían los estudiantes, cómo les hablaría, hasta qué ropa me pondría para sentirme cómoda. Llego al aula. Hoy es una sala pequeña porque el curso es de posgrado y son pocos los asistentes. Dejo el maletín sobre una silla y empiezo a sacar la computadora. Sobre el escritorio están las tizas y el borrador, con su olor característico, que al moverlo levanta una nube de polvo que me hace estornudar.

Mientras tanto, veo a tres alumnas paradas al lado de la puerta, otros van entrando y saludándose, pareciera que se conocen. Un alumno, con andar rápido, entra y se sienta en el primer banco justo frente al escritorio, comienza a sacar las cosas de la mochila: un cuaderno, la lapicera. Me acerco —Hola, ¿qué tal? —le pre-

gunto. —Bien, ¿Ya empieza la clase, no? —me pregunta. —Porque quería ir hasta el kiosco a comprarme unas galletitas —A modo de justificación añade —Hace toda la tarde que estoy cursando materias y no pude comer nada. ¿Me alcanza el tiempo para ir y volver? —. —Sí, andá tranquilo, si no, no vas a poder estar, sin comer —le contesto pensando que es terrible permanecer tantas horas en la universidad sin poder siquiera parar a comer.

Ya estamos todos, o la mayoría. Les pido que se sienten en semicírculo para verlos y conversar cara a cara. Al principio parecería que hay resistencia: me miran, miran los bancos, miran a sus compañeros. Veo en sus rostros el desconcierto o la sorpresa, tienen que mover los bancos y mover sus cuerpos. Están acostumbrados a sentarse uno detrás del otro frente a una profesora universitaria que no se sube a la tarima, la cual muchas veces funciona como una barrera entre ellos y el profesor. Mi invitación es a ubicar sus cuerpos al lado del mío, sin establecer diferencias en cuanto a la disposición espacial, lo que dice mucho de la posibilidad de dialogar más que de exponer los contenidos. Esta posibilidad no existe cuando doy la materia del segundo cuatrimestre en la que los asistentes son más de cien. En ese curso los bancos están todos alineados, uno detrás del otro. Cada estudiante está en su mundo rodeado linealmente de los otros, pero parecería que la separación es total. Entonces soy yo la que camino por el aula, me paro en un costado, al final, al lado de la ventana o al frente, al lado de la puerta.

Uno de los objetivos de mis clases de inicio del cursado es conocernos, para ello les pido que en grupos de cuatro contesten algunas preguntas sobre sus gustos y expectativas. Esto acarrea otro movimiento de sillas, de cuerpos, de nuevos lugares para ocupar. El murmullo, las risas y los comentarios por lo bajo aumentan, se respira un ambiente animado, con ganas de trabajar. El grupo de adelante me llama para hacer una pregunta y me quedo conversando con ellos. Empieza para mí un camino de aventura, de compartir aprendizajes y vivencias. Les propongo compartir lo que escucharon y conversaron. Al principio se hace un silencio incómodo, luego una mano se levanta, tímidamente, María dice —Bueno, nosotras vivimos todas en esta ciudad y nos gusta salir a andar en bicicleta —Se detiene, mira a sus compañeras, se sonroja y aclara —Bueno, a mí me gusta mucho y quizás a vos, Juana —Se van sucediendo los relatos. Analía, miembro de otro grupo plantea —Nosotras esperamos de este curso el poder profundizar lo que sabemos sobre la enseñanza en la universidad, ya que no sabemos mucho sobre esto —Así pasamos después a mi presentación y la de la materia. Comienzan las preguntas.

En el diálogo estoy pendiente de sus gestos: están los pensativos que se quedan mirándome, a veces masticando el lápiz. Otro grupo de dos alumnas prepara el mate, haciéndose señas para no interrumpir lo que Olga está diciendo. El mate comienza a circular. Pedro, el estudiante que está más alejado y trató de no sentarse al final del aula, está haciendo garabatos mientras escucha. María Julia, sentada a su lado, levanta la mano y pide la palabra, en ese momento se sienta

más recta, sus ojos se iluminan al plantear su postura. Todos los ojos están posados sobre lo que va a decir, o casi todos. Aldana mira por la ventana. Juanchi, que tiene puesta una campera, aunque hace calor para ello, está desparramado en su banco. Florencia está presta a tomar nota, con el bolígrafo en la mano y la primera hoja del cuaderno abierta.

Esto es el pasado, hoy se arma otra escena; en este momento de virtualidad forzada, el inicio es otro. Se asemeja más a la línea de partida de una carrera: estamos todos listos para empezar, y largamos. Un día marcado en el almanaque, es el momento en que ya pueden verme en la pantalla, en mi video de presentación, recorrer el programa, ver los artículos y empezar a participar en el foro de presentación. En ese momento iniciático yo estoy sentada en mi escritorio frente a la ventana con vistas al jardín de mi casa, vestida con mi bata y mis pantuflas, rodeada de objetos amorosos: las fotos de mi marido, mis hijos, mis nietos, la lechuga tallada que me regaló mi madre, el frasco que compramos en una feria en uno de nuestros viajes. Paseo la mirada sobre ellos mientras leo las respuestas. Me llama la atención que muy pocos escriben en el foro. Pienso que no puedo mirarlos y preguntarles sobre lo que hacen, así que insisto en los avisos escritos (*mails*, nuevas invitaciones en el foro) para que participen. Dudo en escribirles personalmente, siento que es una intromisión. ¿Lo será? ¿Escribir un mail es más intrusivo que mirarlos y pedirles que hablen en una clase? Mi mirada no puede preguntar ya que el otro está ausente.

Es en este espacio y tiempo que los voy conociendo. Juan escribe: «soy Licenciado en Educación y pertenezco a una línea de investigación dentro de la Facultad, me interesan las temáticas del curso porque son un aporte a mi tesis de doctorado». Me quedo con ganas de preguntarle cuál es la temática. Imagino su cara: redonda, con ojos marrones y cabello negro largo o quizás es rubio con pecas. Me pregunto si podré identificarlo cuando tengamos la clase por videollamada. Me doy cuenta que muchas cosas cambiaron, el encuentro cara a cara, la mirada sobre ellos para establecer una comunicación y también mi mirada, mis expresiones que les comunican a ellos lo que pienso, sus murmullos, sus risas. Sus respuestas se dan a través de la escritura sobre sus gustos, sus carreras, sus expectativas. Mis respuestas son un «qué interesante lo que presentás» o «me gustaría conocer más sobre lo que estás investigando». Escritura que en su linealidad carece de mis gestos, mis posturas en la silla, mis miradas. Cuerpos que se comunican en tiempos desfasados, representados en oraciones, palabras y letras dispuestas en un texto.

Aparecen sus rostros imaginados por mí en un aula virtual, en la que habitamos de otra forma. Todas las presentaciones son en ausencia del cuerpo esperado, ni del mío ni del de ellos: los olores, las sensaciones, las miradas son otras. Solamente la escritura da cuenta de que están y después, en el mejor de los casos, será la imagen en la clase sincrónica. Escenas, otras, que producen nuevos sentidos en mí.

En la clase: segunda escena de la corporalidad

Ya estamos en carrera, continúa el cursado de la materia. Algo así como las clases.

En general, la clase es un espacio y tiempo complejo (Souto, 1996; Mazza, 2014), en ella suceden en forma simultánea, inmediata, infinidad de cosas, a la vista de todos. Tiene una historia, por lo que «para comprender lo que está sucediendo en determinado momento, necesitamos saber qué es lo que le sucedió antes a ese conjunto de personas» (Mazza, 2014:2). Docentes y estudiantes, en tanto habitantes de estas prácticas, somos capaces de interpretar los indicios: las miradas, los objetos, las acciones que nos dicen cómo actuar, qué decir, cómo relacionarnos con los otros, qué es lo que se espera del otro. Somos intérpretes de lo que allí acontece a partir de la historia y experiencia compartida. Nos constituimos así en sujetos capaces de desenvolvernos en estos escenarios como docentes y estudiantes. En la presencialidad las clases tenían un ritmo conocido.

Entro al aula dejo mis cosas en el escritorio conecto la computadora y el cañón cuando quiero trabajar con algún breve *PowerPoint*. Los estudiantes van entrando de a grupos pequeños: los que ya venían cursando la carrera juntos se sientan atrás, las amigas que armaron un grupo para estas clases prefieren estar al lado de la ventana, también los hay en soledad, como Florencia que entra, saluda y se sienta en el primer banco al lado de la puerta. Hay murmullo. Me paro delante de la clase, esta vez conformada por más de cien estudiantes, apenas entramos en el espacio. —Buenas tardes. ¿Cómo están? —pregunto en una voz más alta de lo normal con el propósito de saludarlos; marcar el inicio de la clase y llamar su atención. Se hace el silencio y van contestando: «Bien, profe», «Hola», «Ya estamos». Silencio nuevamente. Empiezo a plantear el contenido de la clase. Mientras hablo miro sus rostros, mientras toma mate me fijo en la mirada de Ana, estoy atenta a los gestos del grupo del fondo. Mariana toma nota, me da la sensación que quiere registrar todo lo que se dice, por momentos me pide que repita alguna frase. Está inclinada sobre el pupitre y su mano vuela sobre el papel escribiendo hasta en los márgenes. Sol saca la fotocopia del texto que tenían que leer y aparecen hojas subrayadas con colores, fucsias, amarillos, verdes, y flechas con anotaciones, imagino que estuvo varias horas leyéndolas. Reconozco que no puedo ver a todas, pero voy focalizando mi mirada en varios de ellos, para saber si me siguen, si se entiende lo que digo. Mi voz va cambiando, por momentos es un susurro cómplice o una voz grave al nombrar a autores reconocidos. Me río con ellos sobre algunas de mis ironías. Planteo un trabajo en grupos y continuamos trabajando.

Durante la virtualidad forzada mi propuesta es otra, pero desde mi experiencia en la presencialidad. Construyo actividades que los estudiantes deben «subir» a Moodle, adjunto las lecturas obligatorias, realizo videos explicativos y armo clases sincrónicas semanales.

Hacer videos en los que desarrollo los diferentes contenidos es un desafío. Me intranquilizan, ya que al grabarlos me siento hablando a una cámara, sin tener

una respuesta, sin una sonrisa o un gesto del otro lado. Miro mi cara, mis arrugas, cómo cae el cabello en mis hombros, escudriño el fondo, detrás de mí, corroboro que se vea el sillón, pero no el cuadro que hizo mi hermana de mi perfil porque siento que me expongo demasiado y que la puerta de la habitación esté cerrada para que no se vea mi cama. Cuán lejos estoy de la hipervisibilidad (Byung-Chul Han, 2013; Jasiner, 2020) que caracteriza las escenas en el uso de las redes sociales. Más que mostrar mi intimidad, hacerla pública, mi intento es ocultarla, que se mantenga privada.

Enfoco mis ojos, les hablo a mis estudiantes (que están en mi mente), a veces me olvido a quién estoy dirigiendo mi explicación. Me veo a mí misma en la pantalla, que como en un espejo me devuelve mi imagen. Ella me mira, aparece otro en la escena, es mi doble, la imagen de mi cuerpo tal como lo siento (Nasio, 2008). Por momentos siento que estoy sola conmigo misma y con otro yo. Me desoriento, «un ser humano es aquel que tiene el deseo irreductible, la voluntad tenaz, de comunicarse con otro ser humano» (Nasio, 2008:18). Me doy cuenta de que mi deseo de comunicarme está allí, intacto, pero que me desorienta la manera de hacerlo. Es la manera en que se lleva a cabo esa comunicación en la enseñanza lo que me perturba, nuevamente recuerdo cómo era antes y el contraste es ineludible.

Otro de los momentos de encuentro con los estudiantes es la clase sincrónica. No puedo olvidar que la enseñanza es una práctica en la que se necesita la coparticipación del estudiante (Kemmis, 2010). Así, aparece para mí esta palabra nueva «sincrónica». Es un término que connota la idea de temporalidad, lo sincrónico es aquello que se hace al mismo tiempo que otro hecho, en perfecta correspondencia temporal con él, con los mismos intervalos, velocidad, pero también significa enfocar un fenómeno o un hecho que está en un momento determinado sin tener en cuenta su historia (Diccionario Real Academia Española). ¡Cuánto de esto me sucedió en la clase sincrónica! Yo vislumbraba estas clases, clases como el encuentro en un mismo momento con los estudiantes, ver sus caras, escuchar sus voces, reconocerlos en sus ideas y propuestas, en sus preguntas. Poder ir construyendo una historia en común. Hoy puedo decir que en realidad fantaseaba con la concreción de una de mis clases, con la *única* diferencia de que nos íbamos a ver por una pantalla. Quizás como hago con mis amigas o mis familiares, con los cuales hablo y miro por la pantalla. Creí que el estudiante iba a estar ahí, del otro lado de la pantalla de la misma manera que lo estaba en mis clases presenciales. Sentado en un banco preguntando, participando, gesticulando, riendo, discutiendo, distrayéndose con sus propios pensamientos o con la acotación de un compañero. Inmerso en un aula con banco, pizarrón y olor a tiza. Pero no fue así.

Habilito la entrada en la clase en la aplicación. Va sonando una campanita a medida que cada una de las estudiantes quiere acceder al aula virtual. Aparece una estudiante en la pantalla, después otra, saludan, las saludo. —Buenas tardes. ¿Cómo están? —pregunto intentando establecer alguna comunicación. —Anahí,

¿Cómo estás? —me dirijo a ella por su nombre. —Hola, profesora. No soy Anahí, el nombre que está allí escrito es el de su hija que usa la misma aplicación para sus clases virtuales —aclara con una tímida sonrisa. Es mi primer desconcierto. Entramos a la videoconferencia tres o cuatro personas más. Llegamos a ser veinticinco, pero para mi sorpresa no veo rostros, solamente tres o cuatro, el resto son cuadrados negros con iniciales o fotos de personas (sonriendo o serias) o animales (perros, gatos) o flores. —¿Por qué no prendemos nuestras cámaras así nos podemos ver? —ensayo a manera de invitación mientras siguen sonando las campanas para avisarme que debo permitir la entrada de otros estudiantes a la clase. —Buenas tardes, profe, no puedo prender mi cámara porque no funciona —plantea Juan representado por un parpadeante cuadrado con la imagen de un símbolo maya. —Mi conexión a internet es lenta y si la prendo no puedo escucharla —dice Cintia desde una foto de una chica muy bonita en un hermoso jardín. Octavio la prende un ratito, enfoca la cámara y aparece una habitación llena de escombros y paredes revocadas, mientras dice. —Mire profe, recién llego a casa y estuvieron los albañiles, dejaron todo este lío y voy a limpiar mientras escucho la clase —. Siento que estoy entrando en su mundo personal. En la primera actividad que pensé desarrollar retomo las preguntas que les había pedido sobre uno de los artículos acerca del tema del día que tienen a disposición en Moodle. Empiezo a hablar en función de las preguntas que hicieron. —¿Cuáles son los puntos que no quedaron claros? ¿Qué es para ustedes la complejidad? ¿Cómo se relacionan con la temática de la enseñanza que estamos trabajando? —surgen mis preguntas separadas por minutos eternos a la espera de alguna respuesta. Néstor y Ernesto prenden la cámara y van respondiendo a algunas de ellas. María escribe en el chat que no pudo acceder al artículo porque tuvo dificultades con internet. Navego entre estas respuestas y los silencios del resto.

Me miro en la pantalla, trato de no mirarme, de verlos. Cuando prenden la cámara, los veo a ellos y el lugar en que están: estanterías con libros, la mesa de una cocina, el escritorio al lado de una cama. Algunas veces no están solos: pasan niños en el fondo o madres sonriendo. Mi atención está puesta en sus imágenes y en el fondo también. Termina la clase y nos despedimos, estuve hablando casi todo el tiempo, me siento sola, aislada. Me pregunto si todos los que no prendieron la cámara lo hicieron por el problema de conectividad o si hay otra cosa. Al principio me enojo y cuestiono su ausencia en la imagen. Después me doy cuenta que yo soy la que no los veo, no veo sus cuerpos o solamente escucho sus voces, pero ellos me ven a mí. El estudiante me ve en la pantalla, tiene un rostro al que hablar, escuchar, yo no.

Es mi deseo de tener un rostro ante mí. Lo que veo es lo que existe y no veo al otro, no veo su cuerpo, no veo su rostro. Siento que no los puedo conocer, reconocer, el rostro está ausente. No estaba ausente en mis clases de ciento cuarenta estudiantes. Allí no podía ver todos los rostros. Solamente del que pedía la palabra

o llamaba mi atención. Ahora piden la palabra y hablan, pero es una voz sin rostro, sin cuerpo. No, el cuerpo está ahí. Necesito reconocer al otro para reconocermelo. ¡Qué difícil imaginarlo!

Hablo con Emma, mi amiga docente también y le comento lo que me pasa. Me dice —Sí, a Susana le pasa lo mismo con los chicos de la escuela, apagan la cámara porque así hacen que están en la clase y no están o están haciendo otra cosa—. Sucederá lo mismo con mis estudiantes, harán otra cosa mientras yo hablo o les pregunto. Primero me enoja, cómo es posible que esto ocurra, en un segundo momento, parecería que necesito la atención en mí. Reflexiono, en las clases presenciales también sucede esto, los estudiantes están presentes, pero quizás yo ni me doy cuenta que están, solamente dialogo con algunos, imposible hacerlo con todos. En mí está la ilusión del control, de «nuestra capacidad para lidiar con la complejidad de los ambientes de clase» (Mazza, 2020:5).

A la tarde participo de una clase sincrónica como estudiante, el profesor explica cómo usar Moodle. Estoy atenta, con la cámara encendida y cuando no entiendo hago preguntas. Actúo como espero que mis estudiantes actúen. Sin embargo, en la segunda clase sincrónica decido apagar la cámara y completar una planilla mientras escucho la explicación del profesor. ¿Qué sucede? Hago lo impensable. Yo también aparezco en la pantalla como un cuadrado negro con mis iniciales. Puedo estar y no estar.

Converso con diferentes colegas sobre los cambios que se producen en estos momentos. Ana es una profesora a cargo de una materia numerosa —más de 100 estudiantes— que están transitando el segundo año de la carrera universitaria. Ella me dice —Es difícil trabajar sin mirar a la cara a los alumnos; desde lo emocional, es difícil adaptarse a no estar al frente de los alumnos, no tener contacto directo con ellos.

Laura, profesora de la universidad y de escuelas secundarias, plantea —En mis clases, después de casi un año de virtualidad, desarrollé otros sentidos como el oído. Reconozco a mis estudiantes por el tono y el timbre de voz, ya que en general no prenden la cámara para dialogar en mis clases—. La palabra se hace cuerpo o a la inversa, el cuerpo se hace palabra. Descubre habilidades sensoriales que antes no practicaba. El cuerpo es imagen, es voz. Las docentes buscamos indicios para reconocer al otro, la voz, el nombre que aparece en la pantalla, la foto, su imagen.

¿Y ahora qué hago?: Escena, otra

Aun cuando la imagen representa el cuerpo del otro, siento que está ausente. Existimos como seres humanos porque somos cuerpo. Es la presencia del cuerpo el único criterio válido para afirmar su presencia (Nancy, 2007; Duch y Melich, 2005). Es difícil para mí recordar la materialidad del cuerpo frente a su imagen, su representación. Sin embargo, el sujeto es un cuerpo encarnado que necesita de los otros, de

la relación con otros sujetos, de la intersubjetividad. (Merleau-Ponty, 1964). Quizás la dificultad y mi sentimiento de desesperanza y soledad radiquen en que mi modo de percibir está anclado en la presencialidad, en el encuentro cara a cara. Comienzo a darme cuenta de que tengo una manera de percibirlo que es propia de un tiempo que ya no es tal. El estar invisible en la pantalla o detrás de una imagen no quiere decir que no es cuerpo, que no está ahí (López Gabrielidis, 2015). La ausencia del cuerpo esperado se hace presencia revelada en otras formas. Aquella que da cuenta de lo imprescindible del cuerpo, no hay palabra sin cuerpo, de la imposibilidad de pensar y producir en la virtualidad en ausencia del cuerpo.

Advierto que en el contexto de encierro y virtualidad forzada el manejo de la tecnología –aun cuando produjo dificultades iniciales– no significó un desafío y una preocupación, sí lo es el encastramiento de lo social y lo tecnológico, el «entorno de hibridación» (Domínguez Figaredo, 2012:197), el cual conforma un nuevo escenario en el que el cuerpo, la imagen y su representación asumen un nuevo sentido que es necesario continuar explorando. Exploración que también me lleva a cuestionarme la enseñanza y el aprendizaje como prácticas que necesitan del cuerpo en todas sus expresiones porque el pensar también es cuerpo.

Notas

1. Traducción propia.

2. Traducción propia.

3. La poesía, los textos performativos, polivocales, el teatro del lector, las lecturas sensibles, los aforismos, la comedia y la sátira, las presentaciones visuales, las alegorías y la conversación constituyen otras formas de escritura autoetnográfica (Denzin, 2013).

4. El texto de este apartado es una modificación de la comunicación de mi autoría denominada «Getting lost and finding myself again: an autoethnographic story about teaching in pandemic times» presentada en el International Symposium on Autoethnography and Narrative, organizado por la International Association of Autoethnography and Narrative Inquiry. Enero 2021. USA.

Referencias bibliográficas

BERENSTEIN, I. (2008). *Del ser al hacer*. Buenos Aires: Paidós.

BYUNG-CHUL, H (2013). *La Sociedad de la transparencia*. España: Herder.

CHANG, H. (2008). *Autoethnography as method*. USA: Left Coast Press, Inc.

CHANG, H., NGUNJIRI, F. W., HERNANDEZ, K. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. USA: Left Coast Press.

DENZIN, N. (2013) [En línea] *Autoetnografía analítica o nuevo déjà vu*. Traducción Aldo Merlino y Alejandra Martínez. Astrolabio. Número 11, 2013 (207-220). [Consulta: 21 de octubre de 2015]. Disponible en: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/6310/7398>

ELLIS, C. (2004). *The Ethnographic I*. USA: AltaMira Press.

ELLIS, C.; ADAMS, T. y BOCHNER, A. (2011) Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art.10, [Consulta: 3 de setiembre de 2016]. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.

ELLIS, C. y BOCHNER, A. (2006) «Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy». [Consulta: 10 de diciembre de 2010]. Disponible en: *Journal of Contemporary Ethnography* 2006; 35; 429 – 449.

GERGEN, K. (2009). *An invitation to social construction*. California: Sage.

HOLMAN JONES, S. (2021). Workshop: Theory and Story: Autotheory, Autoethnography and Other Forms of Bringing Together the Personal and the Theoretical. Notas del taller realizado en el marco del *International Symposium on Autoethnography and Narrative (ISAN)*. Enero 2021.

HOLMAN JONES, S. (2016). Living Bodies of Thought: The «Critical» in *Critical Autoethnography*. *Qualitative Inquiry*, 22(4), 228–237.

DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2012). Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida. En: *Revista de Antropología Social*. 21.Pp 197-215. [Consulta: 9 de octubre de 2020]. Disponible en: <https://ssrn.com/abstract=2811769>

DUCH, L y MELICH, J. C. (2005). *Escenarios de la corporalidad*. Madrid: Editorial Trotta.

JASINER, G. (2020). *La trama de los grupos*. Buenos Aires: Lugar editorial.

KEMMIS, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. En: CLIVE K. (ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. New York: Springer.

LÓPEZ GABRIELIDIS, M. (2015). Régimen de visibilidad y vigilancia en la era de la Identidad Digital. *Teknokultura*. En: *Revista De Cultura Digital Y Movimientos Sociales*, 12(3), 473-499. [Consulta: 10 de noviembre de 2020]. Disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_TK.2015.v12.n3.50385

MAZZA, D. (2014). El sentido de la enseñanza (Partes I y II). En: *Revista Noticias*, Editorial Perfil. 6 y 13 de diciembre. Argentina.

——— (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Buenos Aires. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Secretaría de Asuntos Académicos. UBA. [Consulta: 17 de mayo de 2021]. Disponible en: http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2020/05/AcaDocs_D07_Lo-que-la-pandemia-nos-deja-1.pdf

MERLEAU-PONTY, M. (1964). El hombre y la adversidad. En: *Signos*, trad. Caridad Martínez y Gabriel Oliver, Barcelona: Seix Barral, 283-304.

NANCY, J.L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo*. Extensión del alma. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.

NASIO, J.D. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.

ROA BASTOS, A. (1996). *Metaforismos*. Buenos Aires: Seix Barral.

SCHATZKI, T. (2001) *Introduction: practice theory*. En: SCHATZKI, T. KNORR CETINA, K. Y VON SAVIGNY, E. (editors). *The practice turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, 10-23.

——— (2012). A primer on Practices: Theory and Research». In Hutchings, M. and Trede, F. (editor.) *Practice. Based Education: Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense Publishers, 13-26.

SOUTO, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En: CAMILLONI, A., DAVINI, M., EDELSTEIN, G., LITWIN, E., SOUTO, M. y BARCO, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Acerca del artículo

Este artículo es el producto de una investigación realizada desde la asesoría pedagógica de la Universidad Nacional del Sur a la que se agregó la experiencia vivida como asesora pedagógica de la Universidad Nacional del Sur y profesora universitaria con más de veinte años de docencia en la misma universidad.

Fecha de recepción: 25/2/2021

Fecha de aceptación: 25/5/2021

Resultados preliminares obtenidos de la experiencia de dictado en formato virtual de la asignatura Taller de Expresión Corporal en el contexto de la Pandemia COVID-19

Preliminary results obtained from the experience of dictation in virtual format of the subject Body Expression Workshop in the context of the COVID-19 Pandemic

Elcira Claudia Guillén. UNNE | cguillen_ar@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-8238-7848

<https://doi.org/10.33255/18511562/1011>

Resumen

Este escrito se enmarca en la investigación aprobada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) —PI: N.º18002—, titulada «La Corporeidad y la Creatividad en los procesos de subjetivación de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Artes Combinadas y la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial». La misma, propone el relevamiento, análisis e interpretación de información brindada por las y los estudiantes que cursan asignaturas que los implican vivencialmente *en y con* sus corporeidades. Una es el Taller de Expresión Corporal, de la Facultad de Humanidades, y las otras son Lenguaje Corporal II: Teatro y Seminario Taller de Artes Combinadas II: Espacio Escénico, de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC).

El artículo —recorte de esa investigación— analiza información obtenida de estudiantes que cursaron el Taller de Expresión Corporal durante el ciclo lectivo

Abstract

This article is part of the research approved by the General Secretariat of Science and Technology of the Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) —PI: N.º 18002—, entitled «Corporeity and Creativity in the subjectivation processes of university students of the bachelor's degree in Combined Arts and the Degree and Teaching Staff in Initial Education». It proposes the survey, analysis and interpretation of information provided by the students who take subjects that involve them experientially in and with their corporeity's. One is the Body Expression Workshop, of the Faculty of Humanities, and the others are Body Language II: Theater and Seminars Combined Arts Workshop II: Scenic Space, of the Faculty of Arts, Design and Sciences of Culture (FADyCC).

The article —a clipping of that research— analyzes information obtained from students who attended the Body Expression Workshop during the 2020 school year, in connection with a theoretical framework

2020, en vínculo con un marco teórico de referencia que define lo que se entiende por corporeidad, esquema, imagen y mapa corporales. La propuesta es reflexionar sobre lo que significó para las docentes y pudo significar para las y los estudiantes, la vivencia virtual de esta disciplina artística y el impacto o no que hubiera tenido en las percepciones de sus corporeidades. La información se ha obtenido de lo elaborado en un trabajo práctico realizado en varias etapas que planteó, por un lado, el desarrollo en grupos de hasta tres integrantes, de conceptos vinculados a la definición de aspectos constitutivos de la condición humana que conforman el campo de conocimiento de la Expresión Corporal-Danza: la Corporeidad, la Comunicación, la Creatividad, la Espacialidad y la Temporalidad; y por otro, un trabajo *individual* que propuso implicarlos/as en la dilucidación de la imagen y esquema corporales como constituyentes del mapa corporal. Para este artículo, se analizó la información obtenida con relación al Área Corporeidad.

Palabras Clave: virtualidad, corporeidad, formación superior

of reference that defines what is understood by corporeity, scheme, image and map bodily. The proposal is to reflect on what it meant for the teachers and could mean for the students, the virtual experience of this artistic discipline and the impact or not that it would have had on the perceptions of their corporeities. The information has been obtained from the elaboration of a practical work carried out in several stages that proposed, on the one hand, the development in groups of up to three members, of concepts linked to the definition of constitutive aspects of the human condition that make up the field of knowledge of Body Expression-Dance: Corporeity, Communication, Creativity, Spatiality and Temporality; and on the other, an individual work that proposed to involve them in the elucidation of the body image and scheme as constituents of the body map. For this article, the information obtained in relation to the Corporeity Area was analyzed.

Keywords: virtuality, corporality, higher education

Introducción

Este artículo se enmarca en la investigación aprobada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) —PI: N.º 18 002—, titulada «La Corporeidad y la Creatividad en los procesos de subjetivación de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Artes Combinadas y la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial». La misma, busca vincular el desarrollo de conciencia de corporeidad con el ejercicio de una ciudadanía plena, entendiendo a la primera como camino insoslayable hacia lo segundo. Para ello, propone el relevamiento, análisis e interpretación de información brindada por las y los estudiantes que cursan asignaturas que los implican vivencialmente *en y con* sus corporeidades; una es el Taller de Expresión Corporal de la Facultad de Humanidades, y las otras son Lenguaje Corporal II: Teatro y Seminario Taller de Artes Combinadas II: Espacio Escénico, de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC).

Durante el cursado de la asignatura Taller de Expresión Corporal en el ciclo lectivo 2019, se recogió información de las y los estudiantes relacionada con tres ejes: I) la percepción y registro corporal que tuvieron a lo largo de sus historias de vida; II) las miradas que reconocieran influyentes en la relación que tienen con su cuerpo; y III) el modo como se perciben o se reconocen o se sienten, con relación a la concepción cultural del cuerpo de la mujer. Este último ítem tuvo por objeto recabar información sobre las concepciones de género que tuvieron las estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que en esa cohorte la matrícula estaba conformada únicamente por mujeres. Respecto a esta debatida categoría, solo se mencionará que, si bien es cierto que desde hace algunas décadas la libertad de decisión respecto a la identidad de género es un tema en el que las discusiones públicas han logrado significativos avances, en educación (aún con la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral), su abordaje sigue teniendo como supuestos principales, la capacidad reproductiva, la fertilidad, la fecundidad y la heterossexualidad, planteadas como rasgos principales de la sexualidad —por tomar una de las propiedades implicadas— y como consecuencia, de la identidad de género, habiendo un fuerte vínculo con las concepciones de cuerpo/corporeidad. Esto ocurre en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, por lo que, en la formación de aquellas/os que tendrán a cargo uno de ellos, se cree necesario abrir la discusión y establecer diálogo en estas cuestiones tan esenciales, de allí la importancia de acercarse a sus concepciones respecto al propio género. En este contexto, la información obtenida resultó ser muy valiosa y comenzó a analizarse y discutirse en el equipo de docentes investigadores, aplicándose (avanzados los dictados de las asignaturas) por segunda vez la misma encuesta a fin de construir datos que dieran cuenta del impacto que tuvo o no, el atravesamiento de disciplinas que los y las involucraran *con y en* sus corporeidades.

El ciclo lectivo 2020 interrumpió ese proceso sorprendiendo con una pandemia que ingresa en América Latina en el mes de enero, originando en la Argentina

el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), lo que prescribió la necesidad de nuevas y diferentes estrategias para el devenir de la vida cotidiana. Pensar el dictado del Taller de Expresión Corporal exigió emprender lo que parecía imposible: proponer el atravesamiento de una asignatura que centra su abordaje en la vivencia de la Expresión Corporal-Danza como camino hacia el desarrollo de conciencia de corporeidad en formato virtual.

Cabe decir que el Taller de Expresión Corporal se dicta en el segundo cuatrimestre y corresponde al segundo año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la UNNE, por lo que, en cuanto a la tarea docente, algunas de las complejidades de adaptación de la asignatura a la modalidad virtual fueron resueltas al contarse con las experiencias de colegas que ya habían transitado esa adaptación en el primer cuatrimestre, sumándose que hubo cierto tiempo para la interiorización en el uso de todos los recursos que la plataforma *Moodle* ofrece, la incursión en plataformas como *Meet* o *Zoom* para los encuentros sincrónicos con los grupos de estudiantes, y el análisis de las ventajas y desventajas de diferentes modalidades e instrumentos para el seguimiento y evaluación de los procesos.

Se trabajó mucho analizando alternativas sobre los modos posibles para trasladar la *vivencia del cuerpo que expresa a través del movimiento* en formato virtual. Se asumió, además, que el cuerpo del aislamiento sería un cuerpo restringido, inhibido y enmascarado, lo que sumaría un mayor distanciamiento y/o desconocimiento a la conexión y al registro de las corporeidades que fuera posible tener.

Una de las primeras acciones fue agregar en el Programa de la asignatura Taller de Expresión Corporal (Guillén C. y Acosta, A. Comunicación personal 2020) párrafos que expresaran esta *preocupación* transformada en *ocupación*, explicitando la postura de las docentes en el contexto del ASPO: En este escenario, pensamos un dictado en el que se contemple la vivencia de un cuerpo atravesado por las restricciones en las relaciones interpersonales en la vida cotidiana (...) La vivencia del contacto cuerpo a cuerpo con compañeras/os no se sustituye con el uso del *Meet* o del *Zoom*, la mirada que mira cuando interactúan dos corporeidades (cuerpo vivido) no ocurre en las videoconferencias.

En ese contexto y asumiendo lo dicho, se reformularon los contenidos y se pensó una secuencia de contenidos para el desarrollo de las clases vivenciales virtuales teniendo en cuenta que se realizarían en los lugares en los que las y los estudiantes estuvieran viviendo, la gran mayoría, en convivencia con sus grupos familiares. Entonces, la propuesta se centró en poner el acento en el registro sensorio perceptivo de la propia corporeidad a través de la Sensopercepción, absorbiendo también, la posible restricción en la disposición y uso del espacio físico.

La Sensopercepción es considerada la técnica madre y significación metodológica en la Expresión Corporal-Danza, por lo que, en palabras de Patricia Stokoe (como se cita en Kalmar, D. 2005: 40)

El desarrollo sensorio-perceptivo es la unidad de la Expresión Corporal, de aquí parten los caminos del desarrollo de técnicas adecuadas para el despliegue del movimiento, la creatividad y la comunicación, los tres materiales que se encuentran en la Expresión Corporal.

Se le dio entonces, suma importancia a los registros autobiográficos poniendo énfasis en sensaciones y emociones que pudieran aparecer durante el proceso de concientización de *sujetos encarnados*, por lo que en el programa de la asignatura pudo leerse: «Se propondrán trabajos de Sensopercepción y la realización minuciosa de los registros autobiográficos de las sensaciones, percepciones y emociones que surjan durante su realización, los que darán cuenta del proceso que se realice en relación con la conciencia de corporeidad» (Guillén y Acosta, *ibídem*: 1).

Qué se entiende por corporeidad

Jovita Kemelmajer dice respecto a lo que entiende por corporeidad:

No se «tiene un cuerpo», se es un cuerpo que hace, siente, piensa, quiere y se comunica. Así entendido, el cuerpo no es un objeto que se posee, sino el sujeto que se es: la persona toda que establece vínculos con el mundo a través de su propia capacidad de movilizarse y comunicar. (Kemelmajer, 2001: 7 y 8)

Se la concibe como una compleja trama en la que se entrecruzan diferentes dimensiones constitutivas de la identidad de cada persona. Se la describe como la vivencia del hacer, sentir, *pensar* y querer, donde el *cuerpo* es sólo el *vehículo* para que la corporeidad se haga presente en el mundo y para el mundo que lo rodea. «Es decir, el cuerpo es el medio para que se manifieste y desarrolle la corporeidad» (Espinal Gaeda, 2006: 3). Escuchar lo que el cuerpo dice es integrar esta idea de corporeidad como construcción y desarrollo de conciencia corporal. El autor, agrega un elemento más a esta concepción al entender la corporeidad como la *manifestación* consciente o inconsciente de la *constitución física* del individuo, moldeada y reclamada en un determinado contexto, definida en el encuentro de la existencia física (de una estructura biológica capaz de moverse), con la mental (razón, *emoción* y pensamiento) y la social (ánimo, *voluntad* y motivación).

Siguiendo esta concepción, la triada de cuerpo, mente y *socialización* que conforma la corporeidad, define la personalidad del *individuo*, siendo la cultura indudablemente parte constitutiva de él. Como sostiene David Le Breton (2008: 16): «En este enfoque, el hombre es concebido como la emanación de un medio social y cultural». Así es como se clasifica y se atribuye valor a los innumerables estímulos que recibe el cuerpo a través de las actividades perceptivas y desde la palabra, pero también desde los gestos y ademanes, y así es como se establece ese intercambio que define al sujeto inserto, perteneciente y constructor de un

colectivo, sabiéndose parte de ello al asumir que, «corporeidad y encarnación son conceptos que reconocen los procesos mediante los cuales, la cultura se inscribe en el cuerpo, procesos que nos permiten encontrar en él un espacio de convergencia discursiva, un lugar de intervención» (Hurtado Herrera, 2008: 122).

Entonces, el sujeto existe en la *corporeidad*, con la totalidad de sus componentes y con la historia (experiencias) con la que ha sido atravesado. Y la educación sistematizada es uno de los mayores modos de asimilación del medioambiente, ya que se aprende a comportarse socialmente con el cuerpo, aprendizaje que continúa durante toda la vida. En esta trama, «los otros contribuyen a dibujar los contornos de su universo y a darle al cuerpo el relieve social que necesita, le ofrecen la posibilidad de construirse como actor a tiempo completo de la colectividad a la que pertenece» (Le Breton, 2008: 9). De aquí, la importancia que tiene *la conciencia de corporeidad*, la que se entiende como el comprender que lo que se es como sujeto es resultado de la historia vivida y del contexto socio cultural que se encarna.

Por esto, se cree que una subjetividad desarticulada de su cuerpo se encuentra debilitada, y que el apoderarse del hecho de que se es sujeto que encarna una historia y a su cultura, promueve individuos emancipados *en y a través* de las sociedades abriendo la posibilidad de ejercitar una ciudadanía plena, entendiéndola como «la posibilidad de una ciudadanía progresiva de los excluidos» (García Delgado y Nosetto, 2005: 2), lo que equivale a la posibilidad de construcción de una democracia abierta a las problemáticas de un desarrollo integral, sostenible e inclusivo. Dicho de otro modo, para que pueda ejercerse una ciudadanía que signifique «un proyecto de conquista y emancipación en común, un proyecto que nunca puede ser individual» (García Delgado y Nosetto 2005: 1), es necesario constituirse con autonomía de pensamiento y acción, sabiéndose parte de un colectivo, y se asume que la conciencia de corporeidad, concebida según lo dicho, es camino hacia ello.

La vivencia corporal en la virtualidad

En lo dicho se explicitan dos cuestiones que son centrales en el dictado del Taller de Expresión Corporal y que son propias de esta disciplina artística: el valor del trabajo en función del desarrollo de su conciencia corpórea, y el trabajo sobre la dimensión de socialización (inter-vínculo) que lleva implícito su ejercicio, ya que se realiza un abordaje individual en el contexto de un grupo, en el que la interacción de las subjetividades corporeizadas aporta datos esenciales sobre la constitución subjetiva de cada sujeto. La imposibilidad de trabajar estos planos estructurantes de modo presencial en el contexto de pandemia, como ya se dijo, fue un tema que demandó pensar estrategias para que pudieran conectarse con sus corporeidades en el aquí y ahora a partir de una interrelación virtual, sabiendo, además, que la presencialidad en el abordaje vivencial es insustituible.

Se definieron entonces, encuentros sincrónicos a través de las plataformas *Meet* (la más utilizada por ser auto gestionada por la cátedra desde una cuenta comunidad educativa UNNE) y *Zoom*, con una duración no mayor a hora y media y con una frecuencia semanal, tanto para las clases vivenciales como para las clases teórico-conceptuales, ya que la asignatura aborda el acercamiento al conocimiento disciplinar atravesando la lectura de material bibliográfico con el proceso vivencial que cada estudiante realiza.

Como se mencionó, en el marco de dictado virtual se pensó centrar el trabajo a través de la Sensopercepción apelando a que su práctica propone el contacto profundo del mundo que se es y del mundo que rodea a cada sujeto a través de los sentidos internos y exteroceptivos. Esta condición de la Sensopercepción —dimensionada como técnica y como concepto metodológico de la Expresión Corporal-Danza— ha posibilitado que, con su ejercicio, las personas profundicen la conciencia de la tridimensionalidad del cuerpo y la imposibilidad de desvincularlo de las emociones, ya que percepción, sensación y emoción son una tríada.

En esta modalidad virtual de trabajo, resultaba fundamental poder ver a través de la pantalla de la computadora a los y las estudiantes durante las clases vivenciales, ya que era el único modo de producir consignas que retroalimentaran la investigación que estuvieran realizando en el proceso de construcción del lenguaje corporal expresivo, cuestión que se explicitó en el primer encuentro sincrónico. Por esto, fue llamativo y desconcertante comprobar que, desde la primera clase vivencial, la mayoría tenía la cámara cerrada, decisión que se mantuvo a lo largo del dictado de la asignatura, a pesar de haberse ofrecido reiteradamente el espacio y tiempo para que expresaran el motivo de esa preferencia. Además, en la circunstancia de desaparecer el contexto del grupo y cobrar protagonismo la reflexión individual sobre sus procesos, estuvo siempre abierto el diálogo para que comunicaran las impresiones que pudieran tener durante las vivencias, no obstante, esta posibilidad tampoco fue utilizada. Del grupo total conformado por entre cien y ciento veinte estudiantes que se registraban en las clases sincrónicas, el veinte por ciento interaccionaba abriendo el micrófono y la cámara. La sensación de las docentes fue la de estar trabajando en solitario y a ciegas, sin interlocutores que dieran cuenta del modo en que se recibía la propuesta.

Dadas estas circunstancias, se decidió destacar el recurso de la palabra escrita, poniendo énfasis en que plasmen sus «mapas corporales» en una narrativa, por lo que en las clases de corte teórico-prácticas se propuso analizar el material de lectura sobre esquema e imagen corporales y el concepto de mapa corporal introducido por Elina Matoso (2020). El objetivo fue reflexionar entre todas y todos sobre cómo se reconocían encarnando sus corporeidades. Se les propuso que recurran a los relatos que estaban escribiendo clase a clase sobre las vivencias a través de la Sensopercepción y al poner el cuerpo en movimiento. Resulta necesario mencionar que esto fue muy difícil de lograr debido a que, como en los encuen-

tros sincrónicos vivenciales, las cámaras estaban cerradas, haciendo dudosa o al menos incierta, la presencia de las y los destinatarias/os de la propuesta.

A continuación, y antes de analizar los procesos realizados por los y las estudiantes, se desarrollará un breve marco teórico referencial sobre esquema e imagen corporales que fuera parte del material de lectura puesto a su disposición en función de la construcción de los relatos que dieran cuenta de sus *mapas corporales*.

Sobre el Esquema Corporal

Para definir este concepto, se menciona lo que la Merleau-Ponty entiende en relación con la constitución del esquema corporal: «El esquema corpóreo se montaría poco a poco en el curso de la infancia y a medida que los contenidos táctiles, cinestésicos y articulares se asociasen entre sí o con los contenidos visuales y los evocasen más holgadamente» (Merleau-Ponty, 1994: 116).

Entonces, el esquema corporal se constituye a medida que el sujeto acciona en el espacio-tiempo, es decir, atraviesa experiencias que, debido a que se desarrollan en función de la interacción constante entre el mundo interno y el mundo externo, van definiendo simultáneamente la realidad témporo-espacial del cuerpo. En esta constitución, los otros y sus corporeidades juegan un papel fundamental. Dice Marta Schinca: «El concepto de esquema corporal responde a la hipótesis de que cada individuo obtiene tras un proceso de elaboración gradual desde su primera infancia, una *representación mental de su propio cuerpo como estructura organizada*» (2000: 23). Para Raquel Guido, el concepto de esquema corporal remite a una imagen topográfica del cuerpo, espacial y tridimensional, la que:

permite la localización de las partes en movimiento y en reposo y el conocimiento de la posición que ocupa nuestro cuerpo en el espacio exterior a él, así como el reconocimiento de los límites del cuerpo y de lo que sucede dentro del espacio interno. (2009: 66)

Sobre la Imagen Corporal

Dice Schilder (1983: 15) «Por imagen del cuerpo humano entendemos aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma en que éste se nos aparece». Podríamos decir que mientras el esquema corporal es el mismo para todos los individuos de la especie humana en circunstancias más o menos iguales, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno, ya que está ligada al sujeto y a su historia. Entonces, «el patrón de la imagen corporal consiste en los procesos que construyen y elaboran ayudados por las sensaciones y la percepción; pero los procesos emocionales son la fuerza y fuente de energía de estos procesos constructivos, a los cuales guían» (Schilder 1983: 63). La historia, la cultura, la percepción de los otros y cómo se refieran a ese cuerpo percibido, conforman la *imagen corporal*.

Aporta a este análisis Elina Matoso lo siguiente: «La imagen corporal es el anclaje subjetivo de la corporeidad, donde se halla impreso “lo propio”, por ejemplo, mi dolor, mi flacidez, mi insomnio» (2011: 53 y 54). Habla del cuerpo como construcción y como lugar de *atravesamientos*. Reconocerlo así, rompe con la idea de cuerpo encapsulado, escindido de la historia y la cultura en la que está inmerso, y ellos son parte constitutiva de la imagen corporal.

La construcción del «mapa corporal»

La primera clase, luego de la presentación del modo en que se pensó abordar el cursado del Taller de Expresión Corporal en el contexto del ASPO, se propuso al grupo de estudiantes la escucha reflexiva de un recorte de 21 minutos del video «Encuentro con Elina Matoso» realizado en mayo del 2020 por los docentes de la asignatura Fundamentos de la Corporalidad del Instituto Superior Provincial de Danzas Isabel Taboga de Rosario. Ese material proporcionó reflexiones consideradas sumamente interesantes ya que Matoso partió de concebir la corporeidad como aquello que «se construye en el vínculo e interacción entre el cuerpo, lo social, lo político, lo antropológico (...) y cómo éstos, más las distintas miradas, hacen una construcción de cuerpo y hacen la construcción de subjetividad» (Boggian, Giorgio y Díaz, 2020: min. 1,16 a 2,10). Así, se tomó como disparador el análisis realizado por ella respecto al cuerpo en la pandemia, lo que sería el marco para la realización en narrativa del «mapa corporal», entendiéndolo como un registro de «la relación entre esquema e imagen corporal, entre la construcción de la imagen del cuerpo y la representación del mismo en un mapa» (Boggian, *et al.* 2020: 2,23 a 2,33).

Para este artículo, se trabajó sobre un *muestreo estratificado* de cinco estudiantes, determinándose los *estratos* según la participación en las actividades propuestas durante el cursado de la asignatura: *a)* dos estudiantes que han evidenciado gran capacidad para inter-vincular el marco conceptual construido con su vivencia, identificadas como «Inf. A» e «Inf. B»; *b)* un estudiante que ha mostrado buen nivel de participación, evidenciando algunas dificultades en la vinculación entre marco referencial teórico y vivencia, identificado como «Inf. C»; *c)* dos estudiantes que mostraron bajo nivel de participación evidenciando grandes dificultades para la vinculación entre marco referencial teórico y la vivencia, identificadas como «Inf. D» e «Inf. E».

Se pudo observar que en los casos en que el desarrollo de los conceptos referidos a corporeidad, esquema e imagen corporales y la comprensión de qué se entiende por mapa corporal, se construyeron como resultado de un análisis concienzudo del material de lectura propuesto —estrato a)—, hubo claridad en la construcción del propio mapa corporal. En un trabajo realizado en parejas en el que participó una de las informantes, puede leerse respecto a lo que concibieron como mapa corporal:

Inf. A: Se documenta el vínculo que tiene cada uno con su cuerpo. Escribiendo cual es la imagen del cuerpo de cada uno, un autorretrato ficcional de un relato. En la danza los movimientos no se realizan solo con el cuerpo, sino que estos son influenciados por la historia, la imagen, los vínculos, todo lo que uno está atravesando, para dejar testimonio de la corporeidad es necesario realizar un mapa sobre la imagen que se tiene de la misma en ese preciso momento.

En el relato que sigue, la estudiante se identifica con el material de lectura al describir lo que entiende por mapa corporal:

Inf. B: Para poder pensar y realizar mi mapa corporal, tuve en cuenta lo que Schilder dice con respecto a la imagen corporal, «*la imagen del cuerpo es propia de cada uno, ya que está ligada al sujeto y a su historia*», a lo que concuerdo con el autor, ya que cada persona percibe su cuerpo, emociones y vivencias de diferentes formas.

Para quienes se habían acercado al material de lectura de una forma más *mecánica*, es decir, trasladando al trabajo segmentos del material propuesto sin que pareciera haber mediado una reflexión sobre lo allí dicho, la definición de mapa corporal fue más confusa:

Infs. D y E: El mapa es como un vínculo para identificar con que cuerpo viene y con que lo va consolidando estas vinculaciones y como queda el cuerpo a partir de la imagen que le da uno mismo.

En estos casos, consecuentemente con el modo en que se acercaron al material de lectura, se produjo un relato del mapa corporal mecánico y descriptivo, remitiéndose solamente a lo atravesado en las clases vivenciales, sin comprender lo que el concepto de mapa corporal implica.

Inf. D: Al reflexionar sobre estas vivencias me permitió ver mi cuerpo como un instrumento necesario para comunicarme con el mundo exterior.

Inf. E: Al ir avanzando en las clases, puedo decir que percibo a mi cuerpo como un instrumento para poder expresarme, todos los movimientos que he podido lograr los considero como una forma de expresión. En las clases vivenciales si bien no tuve problemas para poder pensar movimientos, si me cuesta poder realizarlos, muchas veces poder estirarme, considero que esta capacidad física la mejoraré a lo largo de toda esta experiencia.

En las devoluciones realizadas a estas estudiantes, se les observó que el cuerpo no es algo que se tiene, no es un instrumento u objeto que se posee, sino que cada sujeto es en un cuerpo, por lo que el mapa corporal debiera dar cuenta del registro de la Imagen Corporal construida a lo largo de toda la vida y no reducir-

lo a circunstancias puntuales, como las clases vivenciales del Taller de Expresión Corporal. La Inf. D, además, se describió con una imagen corporal escindida de su cuerpo, cuestión que resultó llamativa.

Inf. D: El mapa corporal que tengo de mi cuerpo y a partir de la construcción que fui realizando de las clases vivenciales lo veo como un cuerpo en un mundo astral o un mundo de fantasía donde puedo desplazarme libremente y expresarme a través de los movimientos que improvisa mi cuerpo.

Se entiende que esa sensación de «cuerpo en un mundo astral» se relaciona con sensaciones aparecidas en los trabajos de Sensopercepción, en los que se propone un contacto con la interioridad a partir del registro y observación de la respiración, los latidos del corazón, y el espacio interior que es el cuerpo habitado.

Por otro lado, en los casos identificados como estrato a), desarrollar el mapa corporal como registro escrito de la percepción de uno mismo como sujeto encarnado, es decir, como ser que en su corporeidad contiene y expresa la historia personal, social y cultural que lo atraviesa, fue posible.

Inf. A: lo relaciono en como nuestro cuerpo va tomando, va absorbiendo de todo lo que vamos pasando, de todo lo que vamos atravesando, y eso ya queda como «propio», lo vivido es nuestro.

Inf. B: En mi caso, la historia que voy construyendo desde mi nacimiento, mi cuerpo se percibe incómodo, inseguro, con muchas dudas y algunas veces negativo. Generalmente cuando pienso mucho, las palabras y comentarios dichos durante mi infancia y adolescencia reaparecen y hacen dudar sobre mí misma.

Esta estudiante encontró, además, ese punto de inflexión entre la imagen corporal y la constitución subjetiva que dimensionan la importancia del desarrollo de conciencia de corporeidad.

Se transcribe a continuación, otro párrafo del relato de esta estudiante que muestra la vinculación entre el material de lectura y sus sensaciones y emociones durante las clases vivenciales y durante el proceso compositivo grupal, y cómo pudo esto enriquecer la descripción narrada de su mapa corporal.

Inf. B: El mapa que voy construyendo desde la cabeza a los pies, desde lo interno y externo, va dependiendo de mis emociones. Cuando me encuentro en un momento artístico donde puedo expresarme a mí misma, mi cuerpo se posiciona de manera positiva, con mucha creatividad, imaginación y muchas ideas con respecto a lo que quiero hacer (...) Pero cuando mi cuerpo atraviesa momentos donde paso estrés, o me encuentro en un ambiente negativo, mis emociones posicionan a mi cuerpo en la incomodidad, en el silencio, en la

tristeza y muchas veces en bloqueos mentales, ahí siento como mi cuerpo se apaga, está oscuro y siento todo pesado.

En el caso en el que, en un principio, no hubo una buena vinculación entre el material de lectura y los registros y percepciones del trabajo sensorio-perceptivo —estrato b)—, el relato fue, en un principio, meramente descriptivo:

Inf. C: En cuanto a la imagen que tengo de mí mismo, considero que mi cuerpo no está acostumbrado a realizar ciertos movimientos por lo cual no tengo tanta flexibilidad y me cuestan al principio realizar las consignas en las clases vivenciales.

Y pudo observarse que, el haber tomado las devoluciones realizadas, facilitó un giro en la narrativa que permitió que definiera su mapa corporal desde la percepción que tenía de sí mismo a lo largo de una historia atravesada por la cultura:

Inf. C: siempre fui delgado, pequeño de tamaño, y torpe, esta visión se debe a los estereotipos acerca del cuerpo del hombre, que tiene que ser grande y fuerte, esto me afecta mucho, ya que me veo incapaz de muchas cosas. Esta visión cambió cuando empezaron las clases de sensorio-percepción y las demás clases prácticas, donde descubrí que ser pequeño no solo traía esas cosas negativas, sino que pude ver mi agilidad en ciertos movimientos, poner en práctica mi creatividad y poder mejorar mis capacidades mentales y físicas.

Este caso es uno de pocos en los que pudo advertirse una evolución en la reflexión que le permitió reconocerse como sujeto intermediado por otras subjetividades y la cultura, lo que se considera un paso imprescindible hacia el ejercicio de lo que se entiende como una ciudadanía plena.

Las limitaciones que plantearon el aislamiento social y la virtualidad, han mostrado, más que en otros años, el distanciamiento y enajenación que la cultura occidental eurocentrista proscribió al concebir que cuerpo, mente, emociones y alma son partes que pueden o no ser articuladas entre sí, estableciendo una idea de sujeto como *individuo*, escindido de su historia y contexto. Aun esto, se cree posible decir que el proceso vivencial de la Expresión Corporal-Danza que han tenido estas y estos estudiantes, ha impactado, en alguna medida y en algunos casos, en la percepción, reconocimiento y significación de la propia corporeidad.

Discusión

A lo largo de los veinte años de ejercicio docente en las carreras del Departamento de Educación Inicial, he podido observar que en los relatos autobiográficos de las y los estudiantes aparece una marcada tendencia a quedarse en la descripción de lo vivenciado. Durante el particular dictado del ciclo lectivo 2020, la elección tan generalizada del grupo de estudiantes cursantes de *no poner el cuerpo* al no

prender la cámara y sobre todo, al no participar durante el desarrollo de las clases, ha dado cuenta de la dimensión que esto tiene, abriendo interrogantes estructurantes en la condición asumida de formadora de formadores: ¿Cuál es el compromiso que asumen estas/os futuros profesionales docentes durante el camino de su formación, considerando además, que van a estar a cargo de subjetividades tan permeables como las de las y los infantes? ¿Qué tipo de docentes y/o investigadores están eligiendo ser?

Según la información obtenida años anteriores, en circunstancias de presencialidad, la vivencia que propone la Expresión Corporal-Danza genera, en mayor o menor medida, cierto movimiento interior debido a que los trabajos que implican el contacto inter-corporal e intragrupal, demandan respuestas a las emociones y sensaciones que se producen entre las subjetividades puestas en juego *en* y *con* sus corporeidades, lo que inevitablemente lleva a confrontar quien es cada uno. El cursar el Taller de Expresión Corporal de modo virtual, ofreció a un gran grupo de estudiantes, la circunstancia de evitar esa confrontación, lo que ha devenido en que casi el 50% de la matrícula no haya completado su cursado, cuestión inédita en la historia de esta asignatura.

Como consecuencia altamente positiva de la experiencia, se reconoce el trabajo realizado sobre la construcción del mapa corporal en una narrativa. Ha sido alentador observar cómo, quienes se mostraron comprometidos con sus procesos personales en su formación profesional, han podido reconocerse como subjetividades constituidas en el inter-vínculo permanente con sus historias de vida y su cultura. Siendo lo más significativo de esto, que es el primer paso hacia la emancipación de pensamiento y accionar en el medio.

Referencias Bibliográficas

ESPINAL GAEDA, A. [En línea] (2006). *La sociología del cuerpo*. Portal psicopedagogía.com. [consulta: 4 de marzo 2018]. Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/sociologia-cuerpo>

GARCÍA DELGADO, D. y NOSETTO, L. [En línea] (2005). *Por una Ciudadanía Plena más allá de la sociedad excluyente*. (consulta: 5 de octubre 2018) Recuperado de: <https://docplayer.es/33050277-Por-una-ciudadania-plena-mas-alla-de-la-sociedad-excluyente.html>

GUIDO, R. (2009). *Cuerpo, Arte y Percepción. Aportes para repensar la sensopercepción como técnica de base de la expresión corporal*. Buenos Aires, Argentina: IUNA.

HURTADO HERRERA, D. R. (jan. /abr. de 2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista Educação & Sociedade*, 29 (102), 119 - 136.

KALMAR, D (2005). *¿Qué es la Expresión Corporal?* Argentina: Edit. Lumen.

KEMELMAJER, J. (2001). *Movimiento Expresivo y Creatividad*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.

LE BRETON, D. (2008). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

MATOSO, E. (2011). *El Cuerpo, territorio de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

MERLAU-PONTY, M. (1994). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, España: Planeta-De Agostini.

SCHILDER, P. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano. Estudios sobre las energías constructivas de la psique*. Barcelona, España: Paidós.

SCHINCA, M. (2000). *Expresión Corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona, España: Praxis S. A.

Video

BOGGIAN, A.; GIORGIO, F. Y DÍAZ, M. [En línea] (2020). *Encuentro con Elina Matoso. Instituto Superior Provincial de Danzas Isabel Taboga, Rosario* [consulta: mayo 2020]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Uq_9W2WjooA

Acerca del artículo

Este artículo se enmarca en la Investigación titulada «La Corporeidad y la Creatividad en los procesos de subjetivación de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Artes Combinadas y la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial», aprobada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE (PIN N.º 18002). El proyecto anclado en la FADyCC, toma insumos de las vivencias que los estudiantes de ambas Facultades transitan al cursar asignaturas que los implican en sus corporeidades: el Taller de Expresión Corporal (Humanidades), Lenguaje Corporal II: Teatro (FADyCC); y Seminario Taller de Artes Combinadas II: Espacio Escénico (FADyCC).

Fecha de recepción: 28/2/2021

Fecha de aceptación: 11/4/2021

Desigualdades, exclusiones y (dis) continuidades pedagógicas. Escenarios educativos en pandemia

Inequalities, exclusions and (dis) continuities pedagogical. Educational scenarios in pandemic

Elisa Martina de los Ángeles Sulca. UNSa, CONICET | elysulca@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0405-0729

<https://doi.org/10.33255/18511562/1019>

Resumen

La pandemia del COVID-19 obligó a «quedarse en casa» y ante ello, estudiar, trabajar, entretenerse se trasladaron al espacio del hogar en formato virtual. Esta abrupta transición expuso crudamente la desigualdad matricial e histórica de nuestras sociedades. En este artículo se ofrecen reflexiones críticas en torno a las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la continuidad escolar de estudiantes indígenas en contextos rurales del norte argentino. La investigación socioeducativa centrada en la experiencia escolar de jóvenes indígenas desarrollada antes de la pandemia (2019) y el Informe Nacional Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país, Anexo XVII, Salta (2020) son las fuentes que nos permiten construir las argumentaciones de este trabajo. Pensar y analizar la escuela antes y durante la pandemia es una necesidad imperiosa para empezar a proyectarla como un

Abstract

The COVID-19 pandemic forced them to «stay at home» and before this, studying, working, entertaining themselves were transferred to the home space in virtual format. This abrupt transition starkly exposed the matrix and historical inequality of our societies. This article offers critical reflections on the material and symbolic conditions in which the school continuity of indigenous students takes place in rural contexts of northern Argentina. The socio-educational research focused on the school experience of indigenous youth developed before the pandemic (2019) and the National Report Socio-economic and cultural effects of the COVID-19 pandemic and of social, preventive and compulsory isolation in the Indigenous Peoples of the country, Annex XVII, Salta (2020) are the sources that allow us to build the arguments of this work. Thinking about and analyzing the school before and during the pandemic is an urgent need to start projecting it as a space of

espacio de justicia social, probablemente el único que incluya a estudiantes de los sectores más vulnerables después de esta experiencia social inédita.

Palabras claves: pandemia, continuidad escolar, estudiantes indígenas

social justice, probably the only one that includes students from the most vulnerable sectors after this unprecedented social experience.

Keywords: pandemic, school continuity, indigenous students

Introducción

El mundo en pandemia está siendo narrado con fatalismos, individualismos y fronteras que llevan a imaginar el exterminio de las sociedades. Otras narrativas anhelan, con un tono de romanticismo, el regreso a la normalidad que, de uno u otro modo, obstruye la proyección de otros mundos y, en este sentido, parece ser que es más sencillo imaginar el fin de la humanidad que el fin de la desigualdad y de la injusticia social (Grimson, 2020). El optimismo como alternativa y como posibilidad para construir sociedades más justas es acusado de falacia (en todos los contextos y más aún en este) y funciona como estrategia neoliberal para la reproducción de una estructura social desigual. Sin embargo, la escuela como espacio de lucha y de resistencia, que se ha reinventado incluso en estos tiempos, constituye un horizonte de posibilidades. Como espacio común y comunal¹ puede contribuir a tejer lazos de solidaridad, esperanza y empatía entre quienes habitan el centro y las márgenes, puede ofrecer(nos) la oportunidad para construir una filosofía del nosotros (Descombes, 1998) y aporta a la justicia social a partir de la distribución equitativa de los bienes simbólicos que ofrece y apelando, a través de sus prácticas cotidianas, a procesos de reconocimiento y valoración de las diferencias.

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre el poder simbólico de la escuela y de las/os educadoras/es, tomando como base datos empíricos recabados en el marco de una tesis de doctorado con jóvenes indígenas de una escuela secundaria² albergue rural, en la provincia de Salta, Argentina. Los testimonios recogidos a través de cuestionarios semiestructurados y entrevistas en profundidad permiten construir argumentos acerca de los sentidos y significados atribuidos a la escuela como lugar de encuentro y de vínculos intersubjetivos. Hoy, sin la posibilidad de experiencias carnales (Descombes, 1998) cobra otros significados que pueden ser comprendidos si se ponen en diálogo las condiciones objetivas y las esperanzas subjetivas (Kaplan, 2016) que entran las experiencias escolares en cada contexto.

Notas del contexto

Entre el año 2017 y el año 2018 se desarrolló una investigación cualitativa con un diseño exploratorio (Sirvent, 1995) que tuvo como propósito comprender las experiencias escolares de 16 jóvenes de la comunidad indígena Las Cuevas, pueblo Tastil que cursan el nivel de educación secundaria en una institución albergue rural ubicada en la comunidad de El Alfarcito, a una distancia de 30 km aproximadamente de su comunidad de proveniencia. Esta institución pública de gestión privada es la única en toda la zona, recibe solo a estudiantes que egresan de escuelas primarias de comunidades aledañas. Los fundamentos sobre la selección de la muestra están ligados a la representatividad en términos cuantitativos, es

decir, los y las jóvenes de Las Cuevas son un grupo mayoritario respecto a estudiantes procedentes de otras comunidades y, además, se autorreconocen al pueblo indígena Tastil.

La realidad que se buscó comprender y explicar se enmarca en un contexto de pre-pandemia, hoy estamos ante la urdimbre de otras tramas escolares, en un tiempo y espacio diferente pero que cobra sentido en el tejido social e histórico. La transformación y la evolución es parte de la naturaleza de toda configuración social. Retomando la sociología histórica desarrollada por Norbert Elias, Weiler (1998) alude a figuraciones en proceso para explicar la versatilidad persistente de la naturaleza de toda realidad social que no posibilita su aprehensión. De allí que el desafío de los y las científicos sociales es identificar la mayor cantidad de dimensiones (y sus relaciones) que contribuyan a explicar cada vez mejor, pero nunca en su totalidad, la complejidad de las figuraciones sociales. Precisamente, las reflexiones esbozadas en este trabajo buscan contribuir a la comprensión de la situación escolar actual, en un contexto específico, de un grupo singular y desde una perspectiva procesual, relacional y de larga duración.

La crisis sanitaria mundial provocada por el COVID-19 llevó a la necesidad de tomar medidas de emergencia. En Argentina, el 20 de marzo, el gobierno nacional anunció el Decreto de necesidad y urgencia 297/2020 que determinó el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). La suspensión de clases presenciales para todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) de todo el país fue una de las medidas tomadas antes de la declaración del decreto mencionado.

La escuela está cerrada. No brinda techo, comida ni cuidados como testimoniaban estudiantes cuando se les consultó sobre qué les ofrece la escuela. Antes de la pandemia aproximadamente 140 jóvenes de distintas comunidades rurales permanecían albergados en las instalaciones de la institución escolar secundaria de El Alfarcito. Quienes disponían de transporte público regresaban a sus hogares cada fin de semana, mientras que quienes no contaban con este servicio, retornaban a sus comunidades los fines de semana largo o en el periodo de vacaciones. Durante la estadía en la escuela los y las jóvenes desarrollaban un conjunto de actividades escolares y extraescolares. Entre estas últimas se encontraban las clases de apoyo guiadas por el personal de preceptoría, actividades deportivas, religiosas (del catolicismo) y talleres de oficios. Además, la institución escolar cuenta con biblioteca, sala de informática, red *wifi* y dispositivos tecnológicos.

Estas disposiciones materiales no son las mismas en el hogar de cada estudiante. No disponen de espacios físicos adecuado para estudiar, en tanto conviven con un gran número de integrantes familiares. En el cuestionario semiestructurado que se desarrolló, los y las estudiantes señalaron que las composiciones de sus familias son numerosas y variadas. Doce de dieciséis estudiantes dan a conocer que comparten el hogar con la madre, padre, hermanas/os, sobrinas/os y cuñadas/os. Los restantes mencionan, además, a abuelas/os, tías/os y primas/os.

En las entrevistas en profundidad las y los estudiantes expresaron que es difícil estudiar y realizar tareas escolares en el hogar durante los fines de semana o en el periodo de vacaciones. Los motivos señalados son diversos: ayudan con tareas del hogar, realizan trabajos fuera del hogar para contribuir al ingreso económico familiar, cuando no comprenden las tareas no tienen a quien consultar puesto que sus padres o tutores en algunos casos han concluido el nivel primario y en otros casos nunca fueron a la escuela y no saben leer ni escribir. Entonces, encontrar espacios domésticos que permitan responder a las demandas de la escuela virtualizada y contar con el acompañamiento en las tareas escolares por parte de sus familias no es una posibilidad para estos estudiantes (Novaro, 2020).

Al ser una institución pública de gestión privada, las y los estudiantes no accedieron a las computadoras distribuidas por el programa *Conectar Igualdad* (2010)³ lanzado por el gobierno nacional, ya que esta política estuvo destinada a estudiantes y docente de escuelas secundarias públicas, educación especial e institutos de formación docente. En cuanto a la conexión a internet, no es una posibilidad en los hogares ya que apenas cuentan con el servicio básico de energía solar.

El Informe del Observatorio Argentinos por la Educación (2020), en base a los datos de la Secretaría de Evaluación Educativa Nacional, da cuenta de las desigualdades respecto a la conexión a internet y de la disposición de herramientas tecnológicas por parte de los y las estudiantes de nivel secundario de la provincia de Salta en general. El 29,7% no tiene internet en sus hogares. Si bien este porcentaje incluye a contextos urbanos y rurales, el Informe Nacional Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país, Anexo xvii, Salta (2020), expresa que en las escuelas ubicadas en parajes rurales y periurbanos se agravan los problemas con relación a la disponibilidad de insumos tecnológicos y conectividad a internet. El acceso a los contenidos y tareas escolares queda en mano de los y las docentes que elaboran recursos como cartillas, fotocopias y los gastos generados no se contemplan en sus salarios.

Las desigualdades materiales y simbólicas que atraviesan a los y las estudiantes indígenas que habitan en contextos rurales se han profundizado. Si bien el Ministerio de Educación de la Nación anunció el despliegue de modalidades alternativas que permitan la continuidad del ciclo lectivo 2020 y presentó el Programa Seguimos Educando con el objetivo de desarrollar contenidos educativos y culturales para estudiantes, docentes y familias, los mismos se presentaron en formato digital. También se empezaron a transmitir programas educativos por la televisión pública que fueron diseñados juntamente con el Ministerio de Educación y la Secretaría de Medios de la Nación. Este conjunto de propuestas para garantizar el derecho a la educación excluyó, una vez, a los y las jóvenes indígenas y a docentes que enseñan en contextos rurales u otros que no tienen posibilidades de acceso a plataformas digitales.

Entonces, la no presencialidad escolar se organizó en base a novedosas propuestas educativas y en diversos formatos digitales, por esa razón quedaron fuera del alcance de docentes, familias, niños, niñas y jóvenes de comunidades indígenas que habitan en la ruralidad (Padawer, 2020). Quizás tiene que ver con la universalización de ciertas expectativas que se despliegan de representaciones hegemónicas sobre la condición estudiantil y las condiciones materiales y objetivas para la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, las desigualdades socioeducativas que atraviesan a estos grupos son de largo alcance. La investigación desarrollada permitió identificar algunos mecanismos objetivos y subjetivos que contribuyen a la reproducción de condiciones de existencia desiguales pero que ante el advenimiento de la crisis sanitaria se volvieron más severas e incluso más explícitas.

El Informe sobre los efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas en Argentina (2020) expuso las problemáticas territoriales, de salud, alimentación y educación que padecen hoy más que nunca los diversos pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional.

La siguiente figura (N.º1) muestra el relevamiento de noticias por parte de los distintos medios de comunicación de la provincia de Salta y del país sobre las problemáticas que aquejan con intensidad a integrantes de pueblos indígenas durante la pandemia. Si bien la figura no detalla las problemáticas, sí permite advertir la existencia de éstas mediante la frecuencia con la que fueron publicadas entre el 1 de marzo y el 15 de mayo del año 2020 (Acho y Luna Figueroa, 2020)

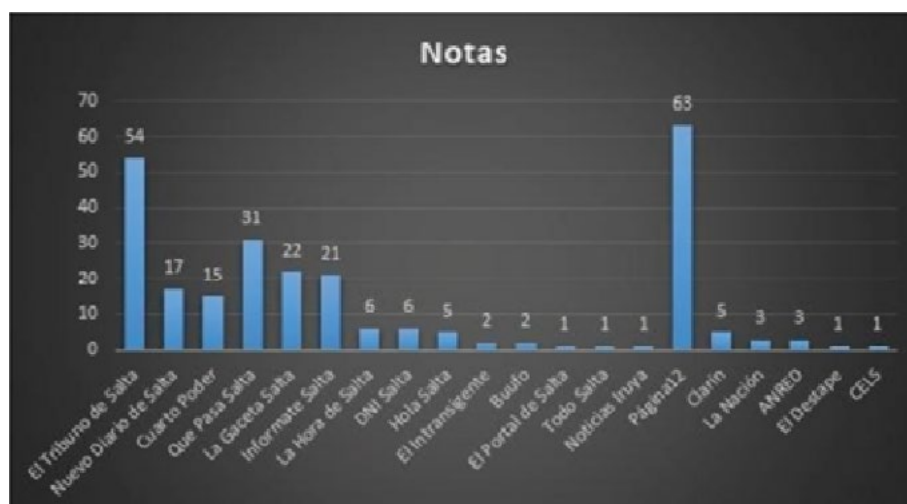


FIGURA 1. Portales y notas sobre problemáticas socio-sanitarias y educativas de los pueblos indígenas en Salta. Fuente: Acho y Luna Figueroa (2020)

La falta de acceso al agua, el hambre estructural, muertes por desnutrición, violencia física y simbólica ejercida por diversas instituciones y la sociedad en ge-

neral, desalojos, desmontes, estafas ante el cobro de los diversos planes sociales otorgados por el estado, entre ellos el Ingreso Familiar de Emergencia⁴, las limitaciones de la virtualidad que dificultaron una continuidad escolar fueron noticia constante en este contexto de crisis sanitaria. En síntesis, se reavivaron muchas y diversas pandemias (Novaro, 2020) que estuvieron siempre, más o menos explícitas, más o menos implícitas, a lo largo de la historia.

Therborn (2016) establece una analogía entre desigualdades y campos de exterminio⁵ para explicar las consecuencias mortales de la primera. Desesperanza, angustia, incertidumbre, desamor, enfermedad hambre, son algunas de las inequidades que padecen miles de personas. La desigualdad mata, asevera el autor.

Por otra parte, De Sousa Santos alega que si bien «las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree» (2020:24) porque en su naturaleza son menos discriminatorias que otros tipos de violencia raciales, la desigualdad social sí se expresa inhumanamente cuando se trata de prevenir, evitar la expansión y mitigar al virus. No todos los grupos sociales pueden responder a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para resguardarse de esta enfermedad mortal.

Lo que la escuela dejó

La propagación del COVID-19 arrebató las posibilidades de experiencias carnales (Descombes, 1998). Las texturas de la presencialidad tejidas por el cuerpo, las miradas, los olores, los vínculos intersubjetivos estaban dotadas de valor y significado por los y las estudiantes. En sus testimonios expresaban la significatividad de los vínculos generacionales como el compañerismo, el noviazgo y la amistad, pero también la contracara de éstos, ya que cohabitar con otras/os trae aparejado conflictividades latentes (Kaplan y Krotsch, 2018).

La trama vincular generacional que la escuela secundaria contribuye a producir la convierte en un espacio de sociabilidad juvenil inédito para este grupo en particular. Sus narrativas abrevan que la escuela es el único espacio-tiempo de encuentro con otros más o menos semejantes, ya que en sus comunidades de pertenencia residen aisladamente de otro/as y asumen responsabilidades en su hogar. El valor de la experiencia vincular y afectiva que se construye estando con otras/os dota de sentido la vida escolar. La frecuencia con la que sostenían que «en esta escuela encontré a los mejores amigos», «me gusta hacer vida de amigos porque en mi comunidad no puedo», «lo que más me gusta de la escuela es compartir con mis amigas», expresan la significatividad que cobra el contexto escolar como espacio para una experiencia juvenil.

El disfrute de estar juntos (Simmel, 2002) trasciende a las obligaciones de la tarea escolar como tal. No se limita a lo intersticial de lo escolar, pero tampoco se despliega libremente, sino que sucede en simultáneo. Es decir, «las posibilidades de la vida juvenil tienden a competir con los requerimientos escolares» (Weiss,

2015), y tensiona constantemente la relación entre condición juvenil y la condición estudiantil. Al respecto, Dubet y Martuccelli argumentan para el caso del bachillerato francés que,

La vida apacible de los liceos de las clases medias descansa en una regla de escapismo. Los alumnos no participan mucho en la organización del establecimiento, no hacen valer mucho sus derechos y, a cambio, no se sienten obligados a hacer ciertos deberes (...) la mayoría de los alumnos espera del liceo que no se mezcle con su juventud. (Dubet y Martuccelli, 1998: 334)

Bourdieu (1990) sostiene que los diversos modos de ser o sentirse estudiantes están ligadas a las condiciones materiales y sociales de existencia. Esto es, a las disposiciones de capitales culturales que les permiten actuar, intervenir y apropiarse del capital escolar.

Los y las jóvenes indígenas otorgan valor la experiencia juvenil que posibilita la escuela. «Practicar el arte de la conversación» (Dubet y Martuccelli, 1998: 334), el vagabundeo, las discusiones es, en muchos casos, más valorado que la escuela como proyecto personal en sí (Duschatzky, 1999). La conexión generacional (Mannheim, 1993) contribuye a la formación de «comunidades emocionales» (Weiss, 2009: 33) ligadas a procesos de identificación y diferenciación.

Las configuraciones grupales dentro de la escuela son una especie de isla, se entraman a través de los vínculos intersubjetivos, de rasgos e intereses comunes que van forjando lazos afectivos entre sus integrantes. «Mis amigos son mi familia», «cuando hay confianza hay todo», «la escuela me dio a los mejores amigos», son expresiones estudiantiles que dan cuenta de las afectividades y los vínculos construidos entre jóvenes, posibilitados por la escuela. Mira, sostiene que;

Frente al conjunto de estas nuevas sociabilidades y espacios de construcción de lo juvenil, es posible afirmar que este actor social se está construyendo socialmente de formas novedosas alrededor de la escuela y con relación a sus pares generacionales. (2020: 301)

No obstante, la convivencia también está marcada por conflictos, roces, prácticas de violencia. «Cruzarse todo el tiempo», «comer juntos», «desayunar juntos», «dormir en la misma habitación» son parte de la rutina doméstica en la escuela albergue y que afianza los vínculos, pero también genera desgastes. La intersección entre lo doméstico y lo escolar configuran una trama compleja que incluye vínculos, cuerpos, rostros, miradas, prácticas, normas, negociaciones, modos de hablar, de vestir, de relacionarse, espacios físicos y simbólicos que fabrican subjetividades híbridas, en tanto se entrelazan con otros modos de ser, estar y actuar adquiridos en la socialización familiar y la comunidad indígena a la que se auto-reconocen.

Empero, las dimensiones que urden la trama de las experiencias escolares de los y las jóvenes indígenas han mutado de escenario. La escuela en tanto configuración social formada por sujetos interdependientes (Elias, 1987), unidos entre sí a través de «cadenas invisibles» (Béjar, 1991: 68) trasciende los muros tangibles. Las y los docentes, no docentes y estudiantes son quienes encarnan y hacen a la escuela en este y en otros escenarios sociales.

En diversas conferencias virtuales especialistas en educación (Kaplan, Dussel, Apple, Tonucci, Anijovich, 2020) aludieron a que en este contexto de pandemia la escuela no se detuvo, sino que se virtualizó (Novaro, 2020), se reinventó con el objetivo de sostener los vínculos pedagógicos y afectivos con la comunidad educativa. En este sentido, hay una alusión constante a las alianzas construidas entre escuela y familia (Apple, 2020) para la continuidad pedagógica. Sin embargo, situando las reflexiones en el contexto al que se viene aludiendo emergen algunos interrogantes, tales como ¿qué experiencias están construyendo los y las estudiantes indígenas de contextos rurales con este nuevo formato escolar de emergencia? ¿cabe alguna posibilidad para la sociabilidad juvenil en este nuevo modo de hacer escuela? ¿qué afectividades subyacen en la distancia física y la cercanía afectivas con sus pares generacionales? ¿cómo se está reinventado la institución escuela en el seno de la institución familiar? ¿La familia de estos jóvenes tienen participación en estos modos de hacer escuela? ¿Qué espacios-tiempos de la cotidianeidad están siendo reservados para las tareas escolares? Sin dudas, el formato escolar está asumiendo un carácter híbrido (Apple, 2020) que necesita ser analizado desde cada contexto social, geográfico, político y cultural particular.

Reflexiones abiertas

En estos tiempos las desigualdades sociales se asemejan a un campo de exterminio (Therborn, 215) en el que sucumben miles de personas pertenecientes a grupos históricamente excluidos. La falta de acceso a la salud, a la educación, problemáticas de hambre, desnutrición, múltiples violencias, muerte, discriminación, racismo, falta de oportunidades, desconfianza son algunas de las de las múltiples aristas de este fenómeno que afecta con potencia a los pueblos indígenas, entre otros grupos subalternizados.

Tal como se expuso a lo largo del artículo, las experiencias educativas en este contexto tienen lugar en una estructura social profundamente desigual. Las condiciones de miseria y sufrimiento social (Kaplan, 2016) que atraviesan las biografías de los y las estudiantes indígenas vuelven sinuoso el camino de la continuidad pedagógica.

La escuela como espacio de socialización promovía una «coreografía de los cuerpos» (Dussel, 2020: 48), contribuía a la civilización de los afectos (Mutchinick y Kaplan, 2016) para modelar comportamientos y actitudes específicas en pos de la subsistencia de una determinada sociedad (Elias, 1987). A su vez, constituía un es-

pacio de sociabilidad juvenil, de encuentro, intercambio, normas, vínculos y afectividades. Hacía posible la construcción de un «nosotros» a través de vínculos de confianza, amistad, solidaridad y respeto, pero también de un «ellos» construido en base a las diferencias y a las relaciones de poder inherente a los grupos humanos. La escuela asumía significado y sentido a partir de las experiencias afectivas y vinculares que contribuía a producir, más que por las posibilidades simbólicas para mejorar las condiciones de existencia. Si bien como plantea Kaplan (2020) la escuela, aun en este contexto de confinamiento, continúa construyendo una trama vincular y afectiva, configurando biografías, organizando lazos sociales y marcando subjetivamente las trayectorias vitales de estudiantes, docentes y familias.

Resulta menester preguntarnos acerca de ¿cómo se está sosteniendo la escolaridad en estos contextos con poca o nula conectividad? ¿qué esperanzas están depositando los y las jóvenes y sus familias en la escuela? ¿qué proyecto de escuela estamos pensando entre bambalinas? ¿cómo vamos a contribuir a subsanar las heridas sociales que está dejando la pandemia en las subjetividades de estos jóvenes? La escuela como proyecto político democrático y de justicia social tiene el desafío de convertirse en un espacio común y comunal para estos grupos éticos. Según Connell (1997) para que la educación contribuya a la justicia social es importante considerar tres aspectos: igualdad-diferencia, macro-micro y redistribución-reconocimiento. En relación con el primero, es imprescindible contextualizar los procesos educativos y reconocer los puntos de partida desiguales de cada estudiante y sostenerlos/os en sus trayectorias. Para atender al segundo aspecto es preciso formular políticas educativas focalizadas que tengan un verdadero impacto en la cotidianeidad escolar, es decir, que lo discursivo afecte las prácticas educativas. Por último, la escuela debe redistribuir los bienes simbólicos de manera equitativa, reconocer y valorar los capitales culturales de los y las estudiantes, en tanto refugio social de los más desprotegidos.

Notas

1. Para Palermo (2018) la comunalidad responde a la emergencia de un grupo mancomunado geocorporalmente ante la intemperie de las comodidades epistemológicas, teóricas, racionales, individuales, de la seguridad del conocimiento y de las prácticas estereotipadas, es ahí donde nos sentimos con otros, desde otros, en común.
2. El Sistema Educativo Argentino está integrado por cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Los tres primeros tienen carácter obligatorio.
3. En el 2010 se creó el Programa Conectar Igualdad que consistió en la distribución de más de 5 millones de notebooks a docentes y estudiantes de las escuelas secundarias públicas y de los institutos de formación docente de todo el país. El objetivo principal fue reducir la brecha digital.
4. Mediante el Decreto 310/2020 se estableció el Ingreso Familiar de Emergencia como una prestación monetaria no contributiva de carácter excepcional destinada a compensar la pérdida o grave disminución de ingresos de personas afectadas por la situación de emergencia sanitaria declarada por el Decreto N.º 260/20. Esta prestación se otorgó a personas desocupadas, que se desempeñan en la economía informal, monotributistas inscriptos en las categorías «A» y «B»; monotributistas sociales y trabajadores y trabajadoras de casas particulares.

5. Los campos de exterminio fueron construidos durante la Segunda Guerra Mundial por el régimen nazi para aniquilar de la forma más atroz, a la población judía, principalmente.

Referencias bibliográficas

APPLE, M. [FILO UBA] (2020, julio). *COVID 19, mercantilización y la pérdida de la educación crítica*. [Archivo de video. Consulta: 3 de enero de 2021]. Disponible en: https://youtu.be/C_UuMZ9kxFc

BÉJAR, H. (1994). Norbert Elias: Retrato de un marginado. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 65, 13-26.

BOURDIEU, P. (2002). La «juventud» no es más que una palabra en Pierre, B. (Comp.) *Sociología y cultura*, 163-173. México: Grijalbo.

CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata

DE SOUSA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

DESCOMBES, V. (1998). *Lo Mismo y lo otro: cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*. Madrid: Cátedra.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1996). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. [TECNOLOGÍA EDUCATIVA - BA] (2020, abril). *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. [Archivo de video. Consulta: 10 de enero de 2021]. Disponible en: <https://tinyurl.com/y8e5ksab>

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, N. (1999). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

GRIMSON, A. (2020). *El futuro después del COVID-19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

KAPLAN, C. V. (2008). La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Proyecto Hemisférico Por la Inclusión. [Consulta: 13 de febrero de 2021]. Disponible en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf.

——— (2016). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

——— (2020, mayo). La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. [Archivo de video. Fecha de consulta: 3 de enero de 2021]. Disponible en: <https://tinyurl.com/ycjhsbn>

KAPLAN, C.V. y KHOTSCH, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. En: *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 8, 119-134.

MANNHEIM, K. (1993). El problema de las generaciones. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-244.

MIRA, A. (2020). Extensión y dinamización de la condición juvenil en los ñoño de san ildefonso tultepec: vínculos con la educación superior intercultural. En: *Movimento Revista de Educação*, 7, 13, 298-322.

MUTCHINICK, A., y KAPLAN, C. V. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En: *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

NOVARO, G. (2020). ¿Nos salvamos entre todos? Experiencias de la pandemia en clave de nación y generación. Algunas notas sobre el sentido de la escuela. Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad. N.º 2, 49-55. [Consulta: 13 de febrero de 2021] Disponible en: <https://www.clacso.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad>.

PADAWER, A. (2020). La pandemia de la virtualidad en la educación. Boletín Antropología y Educación. N.º 12, 13-15. [Consulta: 13 de febrero de 2021]. Disponible en: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/boletin%20BAEn12_2020.pdf

SIMMEL, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales: escritos escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

SIRVENT, M. T. (1995). *El proceso de investigación. Dimensiones del proceso metodológico*. Facultad de Filosofía y Letras: Buenos Aires.

THERBORN, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WEILER, V. (1998). *Figuraciones en proceso*. Bogotá: Universidad Industrial de Santander.

WEISS, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. En: *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.

——— (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. En: *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272. Universidade de São Paulo: Brasil.

Acerca del artículo

El trabajo se desarrolla en un contexto de pandemia y aislamiento social pero basado en una investigación pre-pandemia. No obstante, surge la necesidad de reinterpretar los datos a la luz del acontecer actual, de los significados que la escuela como espacio experiencial para las y los jóvenes indígenas de una comunidad rural. Las reflexiones e interpretaciones también toman datos elaborados por instituciones respecto a las condiciones de existencia en pandemia de los pueblos indígenas en Argentina en general y en la provincia de Salta en particular.

Fecha de recepción: 5/3/2021

Fecha de aceptación: 2/7/2021

Habitando territorios virtuales: aportes para la construcción de una Lógica del Atravesamiento

Inhabiting virtual territories: contributions to the construction of a Traversal Logic

María Libertad Balsa. UNT | libertadbalsa@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4459-4026

<https://doi.org/10.33255/18511562/1034>

Resumen

Este artículo, se enmarca en el proyecto de Investigación «La Formación Profesional en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán. El pensamiento de los profesores en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje». Intenta dar cuenta de las construcciones y movimientos que se generaron en el obligado paso a la virtualidad en el seno de la Materia Dinámica de grupos de la carrera de Teatro de la UNT. Dicha materia tiene como impronta una metodología de Taller participativo vivencial, que ha apostado a no disociar el «pensar-sentir y hacer» de los aprendizajes, insistiendo sobre la puesta en juego de la corporalidad y la experiencia como motorizadores de la construcción de conocimiento.

Se intentará construir narrativa en este recorrido, rescatando desde el pensamiento en primera persona, las construcciones, enlaces y estrategias que fueron marcando el camino desde el lugar docente, camino que no estaba trazado con anterioridad, sino que fue

Abstract

This article is part of the Research Project Professional Training in Art at the National University of Tucumán. Teachers' thinking in relation to teaching and learning practices. It tries to give an account of the constructions and movements that were generated in the forced passage to virtuality within the Dynamic Matter of groups of the Theater career of the UNT. This subject has as its imprint a methodology that has opted not to dissociate "thinking-feeling and doing" in learning, insisting on the putting into play of corporeality and experience as drivers of the construction of knowledge.

An attempt will be made to construct a narrative in this journey, rescuing from the "first person thought" the constructions, links and strategies that were marking the way from the educational place. Path that was not traced previously, but was created in the future of the unpublished 2020, and in which the notions of experience, narratives, group devices,

creándose en el devenir del inédito 2020, y en el que las nociones de experiencia, narrativas, dispositivos grupales, coordinación grupal y alojamiento subjetivo fueron anudándose y posibilitando pensar en una Lógica del Atravesamiento como construcción de espacios posibles para el aprendizaje en contextos de encuentros con otros.

Palabras claves: dispositivos grupales, narrativa, experiencia

group coordination and subjective accommodation were knotting and making it possible to think of a Logic of Traversal as construction of possible spaces for learning in contexts of encounter with others.

Keywords: group devices, narrative, experience

Introducción

Este artículo se enmarca en el proyecto de Investigación «La Formación Profesional en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). El pensamiento de los profesores en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje». Su objetivo, es conocer y comprender las ideas centrales que sostienen los profesores de las diferentes instituciones de formación en artes en el marco de la Universidad Nacional de Tucumán, dilucidando las razones por las cuales toman decisiones en sus prácticas como formadores. El proyecto sostiene como hipótesis que en esas ideas se encuentran supuestos contenidos acerca del arte, la cultura, múltiples disciplinas y también sobre el lugar del cuerpo en el aprendizaje de lo artístico.

En esta oportunidad, y debido a la conmoción que nos causó la pandemia de COVID-19, afectando las prácticas de enseñanza, de investigación y también la subjetividad de quienes participamos en la escena educativa, hemos considerado pertinente poder registrar lo vivido y de esta manera dar un sentido propio a la experiencia. En este contexto surge el presente artículo, en el que intentaremos dar cuenta de las construcciones y movimientos que se generaron en el obligado paso a la virtualidad en el seno de la materia Dinámica de Grupos de la carrera de Teatro de la UNT.

Procuraremos construir una narrativa sobre este proceso, utilizando como una herramienta para el recorrido, el registro de la experiencia en primera persona desde el lugar docente, tomando retazos de lo que podríamos llamar nuestro cuaderno de bitácora.

Nos resulta valioso rescatar el término bitácora, el cual, en sus orígenes refiere a un armario que se colocaba cerca del timón y de la aguja náutica de los barcos, siendo un instrumento de enorme valor para navegar en océanos desconocidos, debido a que posibilitaba resguardar la información del viaje. En la bitácora se incluía el cuaderno de bitácora, en el cual se narraban los avatares del viaje, por esos mares.

Es así, que en el presente escrito incluiremos algunos párrafos, tomados de nuestros registros de bitácora, que en un lenguaje senti-pensante, buscan rescatar desde el pensamiento en primera persona, las construcciones, enlaces y estrategias que fueron marcando el camino desde el lugar docente.

Cuando nos referimos al lenguaje senti-pensante, tomamos una herramienta propia del psicodrama grupal, que consiste en la redacción de registros de los encuentros grupales en primera persona, integrando el sentir y el pensar, buscando dar cuenta de la experiencia singular de cada quien.

Claramente al presentarse la pandemia y la imposibilidad de los encuentros presenciales, en el inédito 2020, el camino del dictado de la materia desde la que escribimos, tuvo que ir creándose en su devenir. Es así que se generaron resignificaciones y nuevas conexiones entre conceptos que ya veníamos trabajando, como: experiencia, narrativas, coordinación grupal alojamiento subjetivo. Dichos

conceptos fueron anudándose y posibilitando pensar en una Lógica del Atravesamiento como construcción de espacios posibles para el aprendizaje en contextos de encuentro con otros.

Indagaciones y puntos de partida para construir Caja de Herramientas

Ante la imposibilidad de desarrollar las clases del modo habitual fueron surgiendo interrogantes que se tornaban abrumadores ante la incertidumbre, principalmente, porque la materia en juego, plantea abordar el aprendizaje sobre grupos y su entrelazamiento con lo teatral apostando a una metodología grupal, vivencial, donde el cuerpo sea invitado a ser territorio de experiencia, donde el encuentro con otros sea tierra fértil para la construcción colectiva y singular.

Por este motivo, nos propondremos explicitar los interrogantes mencionados visibilizando el entramado de su formulación, debido a que expresan la profunda e inevitable articulación que existe en la entre las prácticas educativas con los supuestos e ideas que les dan sentido.

Intentando sintetizar la potencia de las experiencias sostenidas en el espacio del aula durante el dictado de Dinámica de Grupos en la presencialidad rescata- mos las siguientes palabras y frases de nuestro cuaderno de bitácora:

Resonar - Afectarse - Reír con otros - Situaciones lúdicas - Aprender y jugar – Re aprender a jugar – Crear dispositivos – El teatro como una herramienta para el trabajo con grupos – Mascaras, vestuarios – Caminar por el espacio – música – Esculturas con los cuerpos – Rondas – Multiplicaciones dramáticas – Collage – Nombrarnos – Experiencias diversas – Conocernos distinto.



Estas imágenes son parte del proceso de la materia en condiciones de presencialidad, pre pandemia. Las mismas muestran el trabajo con escenas y metodologías participativas.

Para elucidar algunos de los interrogantes que se nos presentaron, consideramos pertinente explicitar la impronta y la praxis educativa que hace a la metodología de nuestra materia. Esta se ha sostenido fundamentalmente en dispositivos grupales que promuevan el entrelazamiento con otros, vinculando la vivencia de un proceso grupal en un contexto que incluya multiplicidad, heterogeneidad y diversidad de experiencias.

En este sentido, hemos propuesto una metodología que no es estática, sino que intenta, dar lugar a lo inédito, a lo inesperado, a la alteridad que trae el grupo con sus propuestas y su singularidad. Implica hacer camino al andar y construyendo el modo de trabajo y los dispositivos a partir de las situaciones y los encuentros.

Consideramos oportuno, nuevamente, rescatar algunos retazos de nuestro cuaderno de bitácora, que se entrelazan en un lenguaje senti-pensante:

Ahí nos encontramos, docentes de grupos, solos detrás de la pantalla, iniciando las clases del atípico 2020... Viene a la memoria un almuerzo grupal con Tato Pavlovsky, en el que nos decía a varios, entonces jóvenes en formación: para aprehender sobre grupos hay que estar en grupos, hay que transitar pasar procesos grupales. Nos paramos en esa orilla, la experiencia, la vivencia y la enorme riqueza de elucidarla.

El 2020 y su oportunidad de hacer y ser experiencia, impuso la necesidad de resignificar los modos de estar, y así la frase: *solos detrás de una pantalla*, cobró otros sentidos en el devenir del año académico. El encuentro con lo inesperado posibilitó realizar algunas precisiones conceptuales, ante interrogantes que, si bien existían antes de la realidad que nos atraviesa, emergieron con mayor potencia. Ante la pandemia y el aislamiento, nos preguntamos con insistencia si nuestra modalidad de trabajo sería posible.

Incluir la experiencia en espacios académicos, en tanto «eso que me pasa», como dice Larrosa (2006), nos implica generar condiciones de posibilidad para que ese territorio sea concebible. En nuestra materia, habíamos construido la idea de una metodología del atravesamiento sostenida en lo vivencial, lo experiencial, que se diferencian fuertemente de los espacios educativos tradicionales.

Los siguientes interrogantes se nos presentaron desde un comienzo: ¿podríamos hacer lazos grupales en estas circunstancias? ¿Qué sucedería con lo convivial, con el encuentro con otros en el que inevitablemente nos afectamos?

Al resaltar el valor de lo convivial en teatro, Dubatti señala que este preserva «el intercambio aurático de los cuerpos reunidos en el centro territorial; el *convivio* como un encuentro de presencias, rechaza la reproductividad técnica y promueve lo humano, efímero, el afectar y dejarse afectar en la experiencia y el contacto con el otro» (2003: 42).

Entonces, considerando los aportes de Dubatti, surgieron nuevos interrogantes: ¿cómo haríamos para no desaturizarnos en Dinámica de Grupos?

¿Podríamos transitar un proceso grupal? ¿Lograríamos pasar de ser un conjunto de personas a ser un número numerable de personas?

Desde diversas líneas teóricas encontraremos conceptualizaciones que intentan dar cuenta de qué es lo que enlaza a un colectivo humano y lo diferencia de la serie sartreana (Fernández, Del Cuetto, 1985). Aunque puedan existir diversas miradas, como la noción de la Psicología Social Pichoniana, respecto a la Mutua Representación Interna entre los miembros como uno de los organizadores de la Estructura Grupal junto a la tarea (Riviere, 1981). O desde desarrollos posteriores ubicados en la epistemología de la complejidad, que sostienen que un número de personas puede constituirse como grupo a partir de la conformación de ciertas Formaciones Imaginarias Grupales construidas a partir de una historia común, y de utopías compartidas (Fernández y Del Cuetto).

Cabe destacar que son diversas las conceptualizaciones sobre la constitución grupal, las cuales ponen el acento en el encuentro, en la importancia de los momentos fundantes e iniciales, en la constitución de una matriz de identificaciones desde los comienzos, la cual se sostiene por las miradas reciprocas (Fernández y Del Cuetto, 1985), en la existencia de un primer tiempo lógico de unión ideal, de ilusión y alienación para sentirse alojados en el grupo (Jasiner, 2007).

A partir de lo mencionado, una posibilidad para abordar las clases del 2020 era transmitir las múltiples teorizaciones existentes sobre lo grupal, que podrían haber rellenado el año académico. Otra, era animarse a deconstruir sobre lo deconstruido. Con esto, queremos decir que a esta ruptura con los modelos hegemónicos de educación bancaria y reproductiva hubo que darle necesariamente una vuelta de tuerca más, y adentrarnos a elucidar en qué lógica se sostenía nuestra metodología del atravesamiento, que se apoyaba en el taller vivencial como modo de hacer.

Ante los interrogantes que señalamos, intentamos pensar problemáticamente, abrir a la elucidación, posibilitando insistir en la indagación a los fines de no cerrar respuestas, sino en mantener los interrogantes en movimiento, no para construir respuestas unívocas, sino con un criterio de construcción de Caja de Herramientas (Fernández, 2007). Pensando en que «su composición no puede realizarse más que gradualmente a partir de la elucidación de situaciones específicas, construyendo instrumentos para pensar problemas» (Fernández, 2007: 32).

Construyendo un territorio posible en la no presencialidad de los cuerpos

Considerando las particularidades de la situación que atravesábamos y la conmoción que implicaba la no presencialidad en nuestros dispositivos, que se venían sosteniendo en el encuentro, la afectación corporal, la puesta en juego de la experiencia, la construcción y el análisis de la dramática grupal en presencia, era necesario construir nuevos andamiajes para sostenerse.

Y entonces, nuevamente se nos armaban interrogantes a partir de la situación: ¿cómo afectarnos en el encuentro cuando este sucede asincrónicamente? ¿Cómo nos atravesaríamos en el proceso grupal? ¿Podríamos resonar mediados por la pantalla?

Los tiempos invitaban a reformularnos y hacer el trabajo de elucidar, de registrar nuestras propias lógicas, redescubrir las lógicas presentes en nuestros dispositivos para crear nuevas formas y posibilidades.

Como un aporte, volvemos a traer nuestros pensamientos y sentimientos anudados...nuestros sentipensamientos, que fuimos registrando durante el año en nuestro cuaderno de bitácora y que nos van posibilitando esta narrativa, y esta elucidación que no puede despegarse de lo experiencial:

Lo primero que recordamos sentir esa primera clase frente a la pantalla fue extrañar a los estudiantes que aún no conocíamos. Las rondas donde retumban los nombres, las risas, el ritmo de la institución, verlos con vestuarios de otras materias antes de entrar a clase...resonar en el cuerpo que se añora.

Empezamos preguntando ¿Cómo sienten que los toca esto que nos toca?

Y aparecieron respuestas que avizoraban la existencia de un espacio donde resonar: Extrañar el cuerpo de los compañeros – Los abrazos – Maquillarse – Ayudarse – Vestirse – Ensayar en nuestro espacio – Salir de la casa para ir a la facu – Estar con otros que eligen formarse en lo mismo – Los mates – Comer juntas en el patio...Y más y más y más...cuerpos que se extrañan, y ahí, como docente pude resonar y sentir que algo íbamos a hacer con esto que nos toca.

El generar dispositivos donde sea posible narrar la vivencia, poner en juego «esto que me pasa», incluirlo como parte del material a trabajar fue fundamental en la búsqueda de ir sosteniendo una «Lógica del Atravesamiento» que hemos intentado propiciar.

Consideramos pertinente contar con una plataforma conocida y de fácil acceso en la que pudieran realizar comentarios de manera asincrónica y que permitiera realizar publicaciones que puedan visualizar los demás participantes. Por las posibilidades de acceso, el escaso conocimiento de los docentes sobre plataformas virtuales y lo inminente que era el inicio de clases, se optó por un grupo de *Facebook*. La intención era posibilitar, generar condiciones de accesibilidad e inclusión, en este sentido la plataforma de *Facebook* resultaba sencilla de manejar, posibilitaba la interacción, visualización de cada miembro y la transmisión de información. También se consideró que era pertinente desarrollar clases con contenidos teóricos en vivo a los fines que puedan responderse interrogantes en el momento. Asimismo, era necesario que las clases queden grabadas y accesibles para quienes no pudieran conectarse sincrónicamente. Estas se realizaron por un canal de *YouTube* y luego por un *Google Meet* contratado por la facultad, que permitía grabar las clases y subirlas al grupo de *Facebook* luego.

El profundo trabajo de deconstruir los paradigmas pedagógicos tradicionales, centrados en los supuestos de homogeneidad y normalización, la transmisión de verdades únicas, del saber ubicado solo en el lugar del enseñante, en el lugar pasivo del alumno como receptor de conocimiento, implica también el profundo mo-

vimiento de reconstruir las matrices de aprendizaje que hemos generado a partir de nuestras experiencias y trayectos educativos.

A partir de lo planteado, creemos que cabe poner a funcionar interrogantes e indagaciones que en este camino motoricen la construcción y problematización que buscamos, es así, que nos parece valioso el verbo ir, de ir por el camino acompañarlo de gerundios (en tanto estos suponen un devenir, no un proceso acabado). Por lo que decimos, que nos proponemos, ir construyendo e ir sosteniendo una lógica en este espacio de aprendizaje que vaya en el sentido de ir dando un lugar al atravesamiento.

Experiencia, narrativa y escena se entrelazan

Los siguientes interrogantes, a partir de la realidad que nos tocaba, nos acompañaron para pensar en cómo construir nuevos espacios desde la lógica que veníamos intentando sostener: ¿cómo generar nuevos posicionamientos ante el aprendizaje, el enseñar y la construcción de conocimientos? ¿Cómo posibilitar dispositivos de trabajo donde los sujetos se encuentren con sus experiencias? ¿Desde dónde posicionarnos para generar territorios de experiencia, encuentros y visibilización de los anudamientos grupales? ¿Cómo ir construyendo estos escenarios deseados del cuerpo sensible, expuesto y en juego en una realidad compleja en la circunstancia de la no presencialidad?

La noción de experiencia y la perspectiva narrativa fueron acompañantes y compañeras en esta búsqueda de ir armando aportes a la Caja de Herramientas para esta situación.

En el relato, está presente el sujeto que narra, es donde ese sujeto hace trazo singular en la trama de su sociohistórico. La narración y el relato, a partir de la vivencia de lo experiencial, expresan al modo de la escena, una complejidad de dimensiones (políticas, culturales, institucionales, subjetivas, estéticas y poéticas).

En este caso, al referirnos a escenas, incluimos múltiples propuestas de trabajo grupal como escenas psicodramáticas, dramatizaciones de situaciones problemáticas, a la expresión a partir de la corporalidad, herramientas tomadas del psicodrama para el trabajo grupal, que posibilitan una mirada del acontecer grupal no fragmentada. Es así que han sido un pilar en este espacio de aprendizajes sobre lo grupal, entendiendo que en la escena se ponen a jugar las diversas afectaciones y el atravesamiento es posiblemente inevitable.

Tanto narración como escena, posibilitan navegar por los anudamientos entre lo singular y lo colectivo, recordándonos que «el contexto se hace texto en los grupos» (Fernández y Del Cuetto, 1985), que la individuación se entreteje con lo sociohistórico y que somos sujetos del vínculo alojados en la intersubjetividad. Si hay algo que nos permite una narrativa es habitar la singularidad de la experiencia, es un espacio de resonancia, es traer a la superficie para mostrar, operar un rescate para salvar» (Ripamonti, 2017:86).

Crear dispositivos para que narraciones y experiencias se entretejan y enlacen con las resonancias grupales fue nuestra apuesta, nuestra búsqueda

La noción de experiencia que tomamos es la que plantea Larrosa (2007), buscando rescatar toda la potencia de este término como motorizador de aprendizajes. En este sentido la experiencia es «eso que me pasa», en toda la amplitud que implica que algo de lo imprevisible pase (Larrosa, 2007). Nos pone frente a la incertidumbre que genera eso nuevo e inédito que pasa, y eso que pasa nos hace vibrar o no, pero pasa por el cuerpo y la vida.

Pensando así la experiencia, en nuestra materia, buscamos construir aprendizajes y conocimientos sobre lo grupal y sobre lo grupal y el teatro, en dispositivos de trabajo pensados para alojarla.

De esta manera, y con estos supuestos, una de las consignas propuestas durante el año 2020 fue realizar una producción sobre *El mundo en que vivo*, podía ser un escrito, un video, imágenes, un objeto, lo que desearan que les permitiera expresar como vivencian y sienten *Su mundo*. Cada uno las publicaría en nuestro espacio virtual para que en principio las observáramos. Propusimos que durante una semana les estudiantes solo observen las producciones compartidas y registren las resonancias que les genere sin realizar comentarios, luego daríamos otra parte de la consigna.

Aquí volvemos a traer retazos de nuestro cuaderno de bitácora, los sentimientos y pensamientos entrelazados, nuestros sentipensamientos, resonancias y registros ante las producciones de los estudiantes:

Cómo no vibrar en el contexto del confinamiento con las producciones de LOS MUNDOS de cada quien: Una escultura de una figura humana con un agujero en su centro, fotos de la producción y su autor compenetrado esculpiendo en el patio de su casa. Videos y fotos desde las ventanas, recorridos por las calles vacías de la ciudad tarareando las canciones del corazón. Imágenes de las camas, las mascotas, las plantas, el interior de las casas, las cotidianidades. Cantos, canciones propias, a los hijos, al teatro, al mundo y a las familias.

El amor, el arte, los miedos, los sonidos cotidianos, la mirada aumentada sobre movimientos y detalles que suelen ser imperceptibles. Un grillo que baila, un bebé que se espera, atardeceres y amaneceres.

Collages, imágenes diversas, fotografías personales, intensidades, los quehaceres de cada día, comidas. Soledades, ausencias, afectos y presencias.

El mundo de cada uno, el mundo de cada quien, abriendo multiplicidades, haciendo y siendo experiencia en diferentes dimensiones, se presentaba así la experiencia de producir y la experiencia del encuentro con lo creado por otros.

Luego propusimos la segunda parte de la consigna: la semana siguiente poder comentar las resonancias, no opinar, no juzgar, sino poner en juego lo que nos pasó con esto. Y así la experiencia va habitando «los múltiples hilos de diversos colores» (Fernández y Del Cuetto, 1985) que se entretejen en la trama grupal.



Estas imágenes corresponden a algunas de las producciones presentadas por los estudiantes ante la consigna: El Mundo en que Vivo

Dispositivo grupal alojamiento subjetivo

En tiempos de aplastamiento subjetivo y prisiones globalizantes, como los actuales, es un desafío inventar dispositivos que potencien lo singular, la posibilidad de retomar caminos deseantes en el lazo con otros propiciando el tejido de una red y de anudamientos que potencien los recursos subjetivos. (Jasiner, 2007:170)

La pandemia imponía la incertidumbre en su dimensión más arrasante, y estos estudiantes de segundo año de la Carrera de Teatro estaban presentes en la medida de sus posibilidades, extrañando sus cuerpos cercanos, añorando el encuentro. Si bien, en la construcción de nuestros dispositivos de trabajo grupal la noción de alojar subjetivamente venía estando presente, en esta circunstancia, pensamos que tenía que ser prioridad poder construir un espacio hospitalario.

Ana María Fernández se refiere a los dispositivos como artificios, creados para las intervenciones en el campo de lo colectivo, el dispositivo es pensado en este sentido como «máquina que dispone a», máquina que crea condiciones de posibilidad, «que provoca o pone en visibilidad y enunciabilidad latencias grupales, institucionales y comunitarias» (2007: 111).

Es así, que los dispositivos pueden ser diseñados para crear territorios para la experiencia y la potencia de los cuerpos o, todo lo contrario. Pueden habilitar a la posibilidad de que circulen las resonancias o anularlas. Pueden esperar cuerpos homogéneos o propiciar que vibren a sus propios ritmos en la trama grupal.

Generar dispositivos de trabajo grupal que puedan ser territorios de experiencia que alojen a esos sujetos «abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos de carne y hueso» (Larrosa, 2007:111), implica la disposición y disponibilidad de propiciarlos. Son «unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma» (2007: 111).

Y aquí el lugar docente se entrelaza con el de coordinador de grupos. Lugar complejo, que, en nuestros escenarios, implica un trabajo de descentramiento de los lugares tradicionales de liderazgo y ejercicio de poder.

Para posibilitar que ese sujeto que se expone sea alojado subjetivamente se torna necesaria una coordinación que pueda interrogar su lugar de poder y los efectos de verdad de sus intervenciones.

Coordinación que despabile y no anule la multiplicidad de sentidos, que no violente consensos con la premura de las famosas «puestas en común». Coordinación que posibilite «indagar los sentidos incuestionables en un grupo» (Fernández, 2007: 50) abriendo a la posibilidad de crear algo nuevo.

En esta búsqueda de crear espacios que alojen en la escena educativa de Dinámica de Grupos, el lugar de docente y coordinador dialogan, chocan, se anudan, y posibilitan algo de la «mostración». Graciela Jasiner, llama *mostración* a efectos que se producen por la presencia, por algo de un poner en escena más que por lo que se dice, un lenguaje de escena más que de palabras (Jasiner, 2007).

Para el docente-coordinador, es fundamental trabajarse como sujeto que juega ese rol, mostrarse errante en la construcción de ese oficio es un modo de abordar el contenido transversal de la coordinación grupal en nuestra materia.

Insisten los interrogantes acompañados y entrelazados con los aportes que hemos ido recogiendo, registrando y sobre los que algo hemos podido decir, para pensar como crear dispositivos de abordajes grupales que sean matriz, cuenco, espacio para el alojamiento subjetivo. Dispositivos en los que pueda existir la demora, la puesta en juego de las singularidades y la creación de trama y enlace con otros.

A modo de desenlace

Después del recorrido realizado, consideramos que puede ser un aporte a nuestra Caja de Herramientas señalar algunos de los entrelazamientos que hemos mencionado y que han posibilitado en este tránsito dar potencia y existencia a estos cuerpos en grupo, a estos sujetos abiertos a la experiencia, a este número numerable de estudiantes que se sostuvieron y apuntalaron haciendo trama grupal y trazos singulares durante el cursado no presencial en 2020.

En esta oportunidad, las múltiples dimensiones y espesores de las pantallas se hicieron visibles, imponiéndonos el desafío de propiciar espacios habitables para la grupalidad, las experiencias, las vivencias y la corporalidad. Intentamos que los cuerpos continúen siendo alojados en su potencia y nos propusimos elucidar los dispositivos planteados, resignificar las pantallas para encontrar posibilidades.

Consideramos oportuno señalar e insistir en los entrelazamientos entre experiencia narrativa y escena, como recursos y herramientas para posibilitar la puesta en juego de las diversidades y singularidades en la trama grupal. En la experiencia relatada se ha visualizado cómo estas herramientas posibilitaron la expresión de las narrativas de los integrantes, posibilitando que lo singular y lo grupal se abracen y potencien los dispositivos como espacios de alojamiento subjetivo para la experiencia.

Sostenemos que la metodología de taller vivencial y participativo, en este caso, se enriqueció por la elucidación y problematización de la misma a partir de la situación acontecida. Mediante el trabajo de problematización se logró elucidar que la práctica educativa sostenida en la materia hasta el momento, que se evidenciaba en una metodología de trabajo, también se ha sostenido en una ética y una mirada de los espacios educativos que privilegia la libertad, la creatividad, la diversidad y el pensamiento crítico. Intentando no solo alejarse del disciplinamiento de los cuerpos y deseos, sino también sembrar brotes para la deconstrucción de las matrices de aprendizaje que arrastramos.

Los diálogos, choques y mutuas transformaciones entre el lugar del docente y coordinador grupal quedan planteados interrogando los lugares de poder tradicionales, dejando al descubierto la necesidad de no violentar consensos. Implicando también un arduo trabajo de reflexión y revisión sobre nuestro lugar como docentes.

Consideramos que realizar un proceso constante de trabajo reflexivo y crítico sobre la construcción del oficio de formadores, sobre las propias resonancias ante la práctica educativa, es un desafío que se torna fundamental en la búsqueda de posicionarnos en un lugar de coordinación grupal que aloje, que propicie espacios para el encuentro con otros, que apueste a crear condiciones de posibilidad para la experiencia, y el despliegue de las potencias de los cuerpos.

Referencias bibliográficas

DUBATTI, J. (2003). *El Convivio Teatral. Teoría y Práctica del teatro comparado*. Buenos Aires: Editorial Atuel.

FERNÁNDEZ, A. M. y DEL CUETTO, A. M. (1985). El dispositivo grupal. En *Lo grupal* 2. 13 - 56. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

FERNÁNDEZ, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios cuerpos y subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

JASINER, G. (2007). *Coordinando Grupos*. Bs. As. Editorial Lugar

LARROSA, J (2006). Sobre la experiencia. En *Revista Educación y Pedagogía*. ISSN 0121-7593. 87-112.

PICHÓN RIVIÉRE, E. (1981). *El Proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RIPAMONTI, P. [En línea] (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. CLACSO. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-722-294-4 - 83-104. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D13685.dir/Metodologias_en_contexto.pdf

Acerca del artículo

Este artículo, se enmarca en el proyecto de Investigación «La Formación Profesional en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán. El pensamiento de los profesores en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje». Intenta dar cuenta de las construcciones y movimientos que se generaron en el obligado paso a la virtualidad en el seno de la Materia Dinámica de grupos de la carrera de Teatro de la UNT.

Fecha de recepción: 31/3/2021

Fecha de aceptación: 18/6/2021

Apuntes para la universidad común

Notes for a common university

Paula Garbarino. UNER | paulangarbarino@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6875-7347

Luciana Toci. UNER | lupytozzi@live.com

ORCID:0000-0002-9489-7909

<https://doi.org/10.33255/18511562/10473>

Resumen

Estas notas comprenden una organización de nociones que hemos considerado importante distinguir a partir de las preguntas que nos actualizó el encuentro «Universidad pública y virtualidad. Narrativas en disputa». Son fundamentalmente las nociones que creemos relevantes para seguir reflexionando en torno a: los marcos de enseñanza y de estudio universitarios —asumiendo que escuela y universidad comparten algunas demandas como forma escolar— y la autonomía universitaria.

El encuentro «Universidad pública y virtualidad. Narrativas en disputa» comporta una memoria como punto de partida. Un ida y vuelta entre preguntas en torno a la modalidad de trabajo adoptado con motivo de la Emergencia Sanitaria por el COVID-19, a cómo conocemos y nos preguntamos, la autonomía universitaria, y las particularidades de nuestro territorio, la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Palabras clave: scholè, universidad pública, cuerpo

Abstract

These notes comprise an organization of notions that we have considered important to distinguish from the questions that the meeting called «Public University and Virtuality. Disputed narratives» updated us.

These are fundamentally the notions that we believe are relevant to continue reflecting about: The frameworks of university teaching and studies —assuming that school and university share some demands as a school form— and the university autonomy.

The meeting called «Public University and Virtuality. Narratives in Dispute» implies a memory as a starting point. A feedback between questions about the way that work adopted on the situation of the health emergency by COVID-19, how we know and make questions to ourselves, the university autonomy, and the particularities of our territory, the National University of Entre Ríos.

Keywords: scholè, public university, body

A modo de introducción. Encuentro: «Universidad pública y Virtualidad. Narrativas en disputa»

«Universidad pública y Virtualidad. Narrativas en disputa» es el nombre que dimos a un conversatorio organizado por estudiantes y graduadas de dos facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias de la Educación. Lo que hoy ya nos tiene bastante acostumbradas, las reuniones vía plataformas digitales, en casa, en pantuflas, bata, o harapos, nos actualizó fundamentalmente las preguntas por lo público de la universidad, su autonomía, el fortalecimiento de algunos discursos que pugnan por entornos de aprendizaje, la potencia de los cuerpos.

Estos son algunos de los puntos en que procuramos detenernos en este abordaje, preguntas iniciales, hoy reconfiguradas, que dieron lugar a una reunión abierta vía plataforma *Zoom*; la fase 1 del conversatorio exploratorio que convocamos en el mes de octubre del año 2020.

Desde la lectura de la convocatoria de la revista *El Cardo*, intuimos que la palabra virtualidad en sí, nos exigía reorganizar nuestras preguntas en torno a las experiencias con lo virtual desde los distintos lugares que ocupamos. Virtualidad como espacio entre una posibilidad ya real, «un todavía» ligado a la fuerza vital del cuerpo, «un todavía» por hacer a la luz de una actualización afectiva, delinear este análisis entre experiencias y desafíos asumidos en común. Análisis que nace de las conversaciones de confinamiento y Decretos de Necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo Nacional argentino que dispusieron el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Así mismo, en consideración de estos decretos la UNER readecúa el calendario académico y el dictado de clases en función de este aislamiento preventivo con las resoluciones rectorales 147/20, 148/20, 167/20.

Entonces introducimos aquí la pregunta por el enseñar, aprender, y decidir en los marcos de las disposiciones nacionales y de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En el mes de octubre nos autoconvocamos en el mencionado espacio web para dar algunos rodeos a estas preguntas y un malestar que comprendimos compartir en medio de una profunda agudización de la incertidumbre que convocó esta Pandemia en los primeros meses transcurridos. La pregunta por lo público, y las narrativas que le hacen ruido a esta, nos convocaron a imaginar horizontes comunes a modo de trinchera. En apuesta a traer voces para pensar juntas/es/os, «acercar los labios a los labios» en palabras de Bifo Berardi (2020), y explorar alcances, porque nadie sabe lo que un cuerpo colectivo puede. Veamos «encontrarse no es chocar extrínsecamente con el otro, sino experimentar la distancia que nos separa de él, y sobrevolar esta distancia en un ir y venir loco» (Pál Pelbart, 2009: 49). Podemos pensar junto a Pál Pelbart que en ese ir y venir que es un encuentro, se sostiene la disparidad de los mundos, la distancia, hay resonancia, síntesis disyuntiva pero nunca fusión.

A continuación, se desarrollan cinco puntos que nos han permitido organizar algunas búsquedas: «Cuerpo: potencia de afectar y ser afectado»; «Tiempo y tiempos de autoafirmación»; «Autonomía universitaria»; «Entornos de aprendizaje»; «Notas finales». En los primeros cuatro apartados se destacan aportes teóricos que dialogan con escenas emergentes en los procesos de readecuación a la modalidad de educación a distancia, así como con hechos recientes específicos de nuestra Universidad. Finalmente, se presenta un apartado a modo de cierre.

Cuerpo: potencia de afectar y ser afectado

Al preguntarnos por las formas en que se enseña y aprende en contextos de iniciativas digitales de educación a distancia para nuestras carreras de grado, nos surgió la necesidad de especificar la noción de cuerpo. Una lectura spinozista del cuerpo nos permite realizar esta advertencia: un cuerpo siempre es un cuerpo múltiple, una composición de muchos cuerpos. Cada cuerpo se conoce a través de las afecciones que les son suscitadas por otros cuerpos. Las mediaciones comunicacionales, que podemos entender, están en procesos de mutación, inciden en la composición de los mismos.

Berardi (2020) sostiene que estamos en un proceso de mutación antropológica. Esta mutación

está sucediendo en nuestro tiempo y se trata, esencialmente, de una transición de la predominancia de un modo conjuntivo a la de un modo conectivo en la esfera de la comunicación humana. (...) Un cambio cuyo factor predominante es la inserción de segmentos electrónicos en el continuum orgánico, la proliferación de dispositivos digitales en el universo orgánico de la comunicación y en el cuerpo mismo. (2020:29)

Se ha llegado a un punto decisivo en el proceso de creciente abstracción, y la mediación lingüística ha desarrollado tecnologías que moldean la percepción del entorno, hay una mutación de las formas de percepción y sensibilidad.

Buceamos en torno a la pregunta ¿cómo percibimos lo que nos rodea en este proceso de mutación de la sensibilidad? En *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva* Berardi (2020) plantea que la mutación de la sensibilidad ocurre en la transición del entorno mecánico propio de la realidad industrial al entorno posmoderno de la semioeconomía; en esa transición se enmarcan las dos lógicas de relación de percepción de sí mismo y de los otros: la lógica conjuntiva y la lógica conectiva. La lógica conjuntiva concatena los cuerpos en una lógica de «y y y», una lógica sin principio ni fin, una lógica donde los cuerpos son compuestos y tejidos en un número infinito de constelaciones que no siguen un orden preconcebido, es un acto de creación de esto y de aquello, de tú y yo, de la abeja y la flor. En la lógica conectiva de «o o o» los cuerpos, cerrados, son individualidades separadas, implicadas funcionalmente a partir de un programa, cuerpos compatibles o

no, limitados por una estructura. Hay un formato a partir del cual los cuerpos son reducidos a algunos elementos para poder estandarizarse y permitir la conexión. Bifo Berardi (2000) aclara, siempre hay una sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo, así como siempre existe una sensibilidad conjuntiva en un cuerpo humano formateado en condiciones conectivas; es una cuestión de matices y trasfondos, no de oposición antitética entre polos.

La lógica de la conjunción es una lógica de la apertura de los cuerpos y su habilidad para formar rizomas orgánicos, concatenaciones concretas y carnales, donde los cuerpos son ese *entre*, ese entre «y y y» compuesto de fragmentos corporales con fragmentos corporales. La conjunción es la sintonía provisoria y precaria de organismos vibratorios que intercambian significados, un intercambio basado en un *pathos* compartido. Por otro lado, la lógica conectiva solo puede conectar lo que cumpla con el estándar de compatibilidad, es una lógica de separación «o o o» que implica que ciertos elementos no podrán conectarse con otros. En el modo conectivo de concatenación cada elemento permanece diferenciado e interactúa únicamente de manera funcional, por tanto, también supone un proceso por el cual los elementos que necesitan conectarse se vuelven compatibles.

Esta mutación subjetiva contemporánea que plantea Bifo, se da cuando la conexión reemplaza a la conjunción en el proceso de comunicación entre organismos vivos y conscientes. En ese momento se produce una mutación en el campo de la sensibilidad, de la emoción y de lo afectivo; pero, dicha mutación sensible depende de las características particulares del contexto cultural, geocultural y sincrónico, donde tiene lugar (Berardi, 2020).

La composición de los cuerpos es el encuentro, la unión de cuerpos singulares en un camino que comparten provisoriamente durante un período de tiempo, una singularidad colectiva a través de la cual se expresa una solidaridad afectiva y política que no reposa en una identificación, en códigos convencionales o en marcas de pertenencia. Es una manera de *volverse otro*, apertura y deseo de otro, cuando las singularidades se conjugan, cambian, se transforman en algo diferente a lo que eran, dan lugar a la emergencia de un significado previamente inexistente, el amor transforma al amante.

Siguiendo a Baruch Spinoza (2011), conocemos nuestro cuerpo, sabemos de él, a partir de las afecciones con los otros cuerpos. De allí la necesidad de producir un conjunto material de condiciones necesarias, para que los cuerpos y las inteligencias desarrollen su potencia de obrar y pensar de la cual la libertad será efecto. Digamos, un trabajo por hacer sobre los cuerpos. Ya que ninguna criatura es soberana o dueña de sí, la potencia no nos es propia; estamos entramados por afecciones y afectaciones, los seres no son en sí mismos sino en otros, solo podemos saber algo en la práctica y colectivamente. Allí la potencia de obrar toma un carácter transindividual en tanto es completamente impropia (Tatián, 2019).

Tiempo y tiempos de autoafirmación

Considerar la potencia de obrar en relación al tiempo, en los términos de Jacques Rancière (2013), requiere reconocer que hay un tiempo dominante, construido, que crea divisiones y jerarquías. Este tiempo se monta sobre una división desigual fundamental: las inteligencias que pueden llegar al conocimiento de las causas y las que sólo podrían conocer el ritmo de la reproducción. Esta jerarquía de inteligencias es cuestionada por Rancière a partir de la experiencia de Jacotot. «La lección de Jacotot sobre la emancipación dice que todas las personas disponen de una inteligencia igual y que la emancipación significa concretar/comprender esta inteligencia igual, es decir, la capacidad de hablar, de pensar y de actuar» (Simons y Masschelein como se cita en Simons, Masschelein y Larrosa 2011: 20)

Emanciparse es aquí practicar un modo de pensar, de hablar y vivir que no se corresponde con el nacimiento o destino social. Es decir que, a pesar de la existencia de un tiempo dominante, no hay tiempo global o normal que se imponga a todos los ritmos de vida individuales y colectivos. Hay experiencias que buscan y verifican «un comunismo de inteligencias», unas vivencias rítmicas como tiempo de afirmación.

Verónica Gago (2014) se propone pensar la potencia que surge desde abajo en lo que se ha dado a llamar Neoliberalismo. La racionalidad del neoliberalismo, dice, no coincide necesariamente como calco perverso de lo que describe Foucault (2012) como *Homo economicus*; una racionalidad de cálculo, una manera de actuar orientada a objetivos regulada por la reflexión constante, y que obedece específicamente a la regla de economía máxima. Gago hace un cruce con el *conatus* spinozista para diferenciar el *Homo economicus* de lo que denomina neoliberalismo de abajo y nos invita a pensar el *conatus* spinozista en términos de estrategia para la creación de espacios-tiempos de autoafirmación en el marco de las desposesiones que provoca el neoliberalismo.

Conatus, dice Diego Tatián (2019), no es un proceso individual, sino que, partiendo de un carácter transindividual, está siempre abierto a la exteriorización constitutiva de otros seres, los otros cuerpos y otras mentes.

la educación nunca es algo puramente intelectual ni estrictamente orientado por solas ideas. No es interioridad, sino aventura del cuerpo como lugar del otro; vitalidad manifiesta que hace del conocimiento el resultado de una praxis efectiva, lúcida de las relaciones sociales en que se inscribe. No una afectividad inmediata y dada, sino desplazada, desviada, colectivizada, integrada y compuesta (Tatián, 2019: 109).

Un cuerpo es también la memoria de unas formas de hacer, de cómo el tiempo nos compone, los tiempos que hemos percibido. Gago muestra cómo las formas de vida populares son una respuesta a los efectos desposesivos del neoliberalismo. La organización como estrategia, combina una memoria de cosas que le

son útiles para construir y defender el espacio-tiempo de su afirmación. Por ello, habla de neoliberalismo de abajo para mirar las dinámicas que, resistiendo a la desposesión y la explotación, se montan sobre estrategias de cálculo.

Frente a los determinismos que anuncian que el tiempo de la emancipación ha pasado, Rancière (2013) introduce la pregunta ¿Ha pasado el tiempo de la emancipación? Reflexiona sobre la empresa orientada a construir un orden de dominación montado en cerrar toda alternativa emancipatoria del imaginario de posibilidad. Se remonta a este cierre desde 1989 cuya división del mundo fue anunciando el fin de los grandes relatos, de la historia comprendida como el tiempo de una promesa. Nosotras/es/os viviríamos en un tiempo que ya no autoriza proyecciones del porvenir, sino la gestión de lo real del aquí y ahora. Este tiempo global, se vuelve contra todo otro tiempo.

Rancière (2013) advierte la necesidad de actualizar el concepto emancipatorio. Halla esta necesidad señalando que las críticas contra el orden dominante también han servido para mandar toda esperanza emancipatoria al pasado. También estos relatos han contribuido al sostenimiento de un ideal de tiempo lineal como lo hace el relato optimista de evolución histórica que confía en la mano invisible del mercado. Estas narrativas tienen en común la afirmación de una temporalidad histórica única. La emancipación ha quedado dependiendo de su contrario, y su alternativa, se presentaría sólo en consecuencia de la dominación. En esta lógica nacerían, de la dominación y la desigualdad, las condiciones de la liberación y la igualdad.

El modelo de tiempo como necesidad global reposa sobre otra redistribución del tiempo más fundamental, dice Rancière. Esto es, «quienes tienen o no tienen el tiempo de ocuparse de los asuntos comunes, quienes viven o no viven el conocimiento de las causas. Es decir, que el tiempo, antes de ser una línea tendida de lo que era hacia lo que será, es una forma de vida» (Rancière 2013: 21).

Dicho esto, asumimos que actualizar la emancipación como concepto, nos podría llevar a hipotetizar que se puede vincular con lo que han planteado Masschelein, Simons y Larrosa. Dicen Masschelein y Simons (2014), que la traducción más común de la palabra griega *scholè es tiempo libre*. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela fue una fuente de tiempo libre para el estudio concedido a personas que, por sus orígenes del orden arcaico, no tenían derecho a él. Larrosa (2019) sostiene que *Scholè* define el modo de vida de los iguales, los que son iguales en el ágora, y también de los que son iguales en la Academia. Los iguales que tienen tiempo para dedicarse a los asuntos públicos y de los que tienen tiempo de aprender por el mero placer de hacerlo. Es así que la escuela, léase forma escolar, es la invención griega que iguala o borra —por un tiempo— el reparto desigual de las posiciones sociales.

Entonces también imaginamos la autonomía universitaria como posibilidad de afirmar un espacio-tiempo para las/les/los «incompetentes», un tiempo ya no

de la excelencia, la eficacia, el emprendedorismo, y de la formación de cualificaciones según lo demanden las agendas de la desigualdad. En cambio, un tiempo-espacio que da tiempo a quienes las condiciones de vida extractivistas se lo han robado, puede ser la universidad como *scholé*. Un tiempo-espacio en común que es un tiempo democrático y está siempre en obra, se puede vincular entre otras cosas, con la autonomía universitaria.

Autonomía universitaria

Al fortalecimiento de algunos discursos que pugnan por «entornos de aprendizaje» como modelos para la universidad, lo interrogamos en consideración de la autonomía de la universidad en tanto potencia de obrar, de lo que podemos en común. El emprendedurismo, ligado a los procesos de autoaprendizaje, como supuesto oculto en algunos discursos relacionados al uso de las tecnologías de la comunicación y la información en estos tiempos, nos exige atender a un desprendimiento que se hace de la concepción de aprendizaje de otros conceptos también importantes como lo son educación y enseñanza (Simons y Masschelein: 2013).

La mirada spinozista de Diego Tatián (2013) ha advertido hace algún tiempo, que *Universidad pública* es la palabra de orden que organiza la militancia en torno de la necesidad de su «defensa» a la vez que la disputa por su contenido. La autonomía designa a su vez la condición institucional que no sólo se afirma como autogobierno, sino también como potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercancía y como reino de la crítica frente al «desmonte» de lenguajes, saberes y experiencias renuentes a ser reducidos a una simple ecuación costo/beneficio.

La conquista de lo común se asienta necesariamente en la defensa de lo público, pero, inscribe allí la construcción de la universidad como «incubadora» de nuevas relaciones sociales ¿de confirmación de la igualdad de inteligencias?, ¿afirmación de tiempo otro?, ¿de otras formas de vivir juntos?

Tatián resignifica la noción de autonomía como aquella que no es indiferencia ni autorreferencialidad. Es, más bien, articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contrahegemónicas

¿Cómo pensar lo común entre la universidad y los movimientos sociales?
Y también: ¿qué es lo común entre las distintas ciencias y los diferentes movimientos sociales? Este interrogante no propone el hallazgo de lo que cosas distintas tienen en común, sino una exploración de algo que los diferentes pueden en común. Así, lo común no es lo ya dado de lo que se dispone sino el efecto de una voluntad de encuentro –o de una apertura a la aleatoriedad de los encuentros–, de un trabajo, y una conquista con-

junta de acciones y nociones que precipitan una convergencia política; en otros términos: lo común es la conquista de una autotransformación que conmueve las identidades involucradas por la elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad (Tatián, 2013: 2).

Venimos considerando que la autonomía universitaria, en tanto potencia de obrar, puede constituirse como autoafirmación de un tiempo para la emancipación. Emancipación que requiere la posibilidad de vivir en varios tiempos a la vez, interrupción de las jerarquías del orden social (policial). Es por ello que introducimos con esto la pregunta a los discursos del «aprender a aprender» como nuevo llamamiento subjetivante. Queremos decir, el llamado a las/es/os estudiantes universitarias/es/os a la autoresponsabilización por el aprendizaje, la autogestión del tiempo, la autodirección del aprendizaje y la agudización de la responsabilidad individual y autogestionada, que se presentan ganando terreno en la experiencia universitaria para estudiantes ingresantes y avanzadas/es/os.

Así también, queremos poner en consideración dos momentos políticos de construcción de un tiempo autónomo en relación a la agenda de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Dos momentos de interrupción, organización y colectivización, que, desde nuestra lectura, constatan la igualdad. Docentes y estudiantes pelearon por derechos en experiencia colectiva, entre la organización de talleres, clases, ollas, festivales y marchas, en defensa de la educación pública y en imbricación con otras luchas. Estos momentos pudieron vislumbrar líneas de politización sobre dicha autonomía. En un caso, el logro político, desde abajo, con organización de interclaustrós y sectores ambientales por rechazar la recepción de fondos provenientes de la megaminería. Se rechaza institucionalmente avalar la explotación megaminera que el estado habilitaba y el llamado a que la universidad tenga voz y sea activa en la denuncia de este sistema colonial-extractivista. En el año 2009 se libró una lucha de la comunidad universitaria en contra de la megaminería y en rechazo a recibir fondos de la mina La Alumbreira como parte del financiamiento universitario. Cuatro de las nueve facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos decidieron rechazar los fondos provenientes de Yacimientos Mineros Agua de Dionisio y conformaron una Comisión Interclaustrós que propició acciones políticas y de difusión contra los fondos mineros. Las facultades que tomaron estas medidas fueron las de: Trabajo Social, Ciencias de la Educación, Bioingeniería y Bromatología; mientras, el Consejo Superior de la UNER resolvió, por 14 votos a favor y 12 en contra, aceptar los fondos. El 28 de agosto de 2009 llevó a cabo una masiva movilización que agitó el debate. Se convocaba con el título: «Universidad Pública, extorsión, contaminación y saqueo». En su invitación se leía:

La comunidad universitaria, junto a otros sectores que denuncian la agresión al medio ambiente, se encuentra hoy movilizada por el rechazo definitivo por parte de la Universidad Nacional de Entre Ríos de los fondos

procedentes de la distribución de beneficios de YMAD (Yacimientos Mineros Aguas de Dionisio) que corresponden a la explotación catamarqueña Bajo La Alumbraera.

En este proceso de movilización tres facultades la UNER (Ciencias de la Educación, Bioingeniería y Trabajo social), entre otras del resto del país, se pronunciaron por el rechazo definitivo de los fondos y reclaman de la universidad pública un papel protagónico en la denuncia de la minería a cielo abierto y de todas aquellas empresas que despojan y destruyen nuestras riquezas naturales. La jornada del viernes se propone continuar y profundizar el debate. Estamos todos invitados (Despacho semanal de noticias de la Facultad de Trabajo Social-UNER).

Desde el año 2009 la Universidad Nacional de Entre Ríos recibe un porcentaje de las regalías de La Alumbraera, fondos que se utilizaron hasta el año 2012. Desde el 2012 a la fecha no se han utilizado. («Universidad de Entre Ríos no usará fondos mineros» en No a la mina; Acta N.º 01/15 Consejo Superior-UNER).

Otro momento que identificamos como interrupción tuvo su fecha de inicio el 22 de agosto de 2018. La Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos fue tomada por decisión de la Asamblea Estudiantil. Siendo la primera facultad tomada y puntapié del resto de las tomas que se vendrían en todo el país, tuvo una duración de 22 días. El primer comunicado de la asamblea versa en sus primeras líneas:

En este contexto de ajuste, de avanzada neoliberal, de retroceso en políticas universitarias inclusivas, de recorte al sistema de ciencia y técnica, de avance hacia la mercantilización de la educación, el movimiento estudiantil ha decidido no permanecer indiferente y por el contrario ser protagonista en la disputa por construir la Universidad que soñamos («Paro universitario: se multiplican las tomas en todo el país en Redacción La Tinta»).

En el primer día de toma de la Facultad de Trabajo Social la asamblea estudiantil muta a «Asamblea de Toma» de conformación interclaustró y ya no solo de estudiantes. A la toma de la Facultad de Trabajo Social se le sumó la toma de la Facultad de Ciencias de la Educación el día 23/08/2018, fueron las dos unidades académicas de la UNER que se encuadraron dentro de esta medida de fuerza que abarcó un conjunto de establecimientos de universidades públicas de todo el país. Esta medida en defensa de la educación pública, frente al recorte de recursos, la necesidad de presupuesto genuino y la disputa por el lugar de la educación pública, también podría leerse como momento de interrupción. Una organización entre docentes, trabajadores de la educación y estudiantes, frente al proceso de conversión de las universidades al modo empresa. Recortes, e ingresos presupuestarios «por programa», son marcas de la transformación de presupuesto ge-

nuino a modalidades cada vez más gestoras del mismo. También es la universidad llamada a ser empresaria de sí misma.

Mark Fisher (2019) ha señalado que el llamado a ser astutas/es/os, creer en el diálogo y la cooperación antes que en la autoridad centralizada son los atributos requeridos para el trabajo posfordista. Flexibilidad, nomadismo, espontaneidad son los nuevos rasgos de la gerencia que pregonan. La gerencia posfordista tiene este eslogan: no hay largo plazo. La vida y el trabajo del posfordismo son partes inseparables, el tiempo deja de ser lineal y se vuelve caótico. Pero para funcionar dentro de la máquina, somos adaptadas/es/os a componentes eficientes de la producción del tiempo real. El tiempo real es el paso desenfrenado por una serie anárquica de empleos de corto plazo que colocan en el centro de su organización la imposibilidad de planificar el futuro. Fisher (2019) además mira el aula de clases del posfordismo en la que, la impotencia reflexiva de los estudiantes es el espejo de la de los profesores de los ejercicios de vigilancia, lo que obviamente supone una pesada carga de trabajo inerte, como un modo de completar fichas constantemente. Se invoca así que «no hay alternativa» y se invita a los estudiantes a ser más astutos antes que a trabajar más duro. El realismo capitalista fija la tónica.

Después de leer a Fisher habíamos decidido que, no queríamos que el realismo capitalista nos fije la tónica, nos condene a la impotencia reflexiva del «no hay alternativa». Peor aún, resulta que los actuales ataques a la escuela, y la universidad, se presentan de maneras atractivas, precisamente llamando a maximizar los beneficios del aprendizaje. Detrás de ello, advertimos, se esconde la intención de producción de competencias, motor de acumulación de capital humano. Aquí el tiempo para aprender se equipará con el de la producción, el cálculo del ojo puesto en las ganancias. De este modo el tiempo es un medio de producción, incluso un producto, puede gestionarse. El tiempo es inversión, cálculo de beneficios. Digamos que, el mensaje es: el tiempo no es algo que recibes.

Pero, ¿qué interrupciones, espacios-tiempos, podemos imaginar en este contexto? Nuevamente, ¿qué tiempo afirmar para la emancipación? Quizá, en la ruptura de los imperativos del «hazte a ti mismo», «aprende a aprender», aparece un otro cultural que abre un mundo, que abre un tiempo de experiencia distinto al de la desenfrenada demanda productivista. Lo común de la universidad, entonces, siempre en obra, en vías de hacerse, quizá pueda partir de lo que Simons, Maschelein y Larrosa (2011) llaman la estructura de la *suspensión* y de la *profanación*. Un lenguaje que aún no es compartido, y donde las cosas no tienen la propiedad de ser usadas según pautas familiares. Un espacio de suspensión de un tiempo social, cultural, comercial y político. Espacio para la profanación, desconexión de las cosas de su uso regular, algo del mundo que se abre al uso común.

Entornos de aprendizaje

¿Y si el tiempo fuera algo que sí se recibe? Dice Larrosa: «El maestro da tiempo, hace tiempo. Primero, porque —la escuela— es en sí misma una forma institucionalizada de dar tiempo: un espacio para la *Scholè*, para el tiempo libre».

En el modelo de la empresa extendido por el cuerpo social, el individuo se plantea como fuente misma de capital. Como soporte de habilidades, capacidades o destrezas mercantilizables. Y la educación se convierte en fuente de inversión. Así la educación permanente se presenta como solución a una necesidad de una base de conocimiento útil (Simons y Masschelein, 2008).

Lo dicho sobre el aprendizaje queda vinculado en algunos discursos que tomaron relevancia en este último tiempo, a una necesidad de separación de la educación y de la enseñanza. Se nombra al aprendiz como un sujeto de interés que va en busca de su autoaprendizaje. Caminos electivos, trayectorias individualizadas en torno a elecciones específicas y de autosuficiencia. Ritmos «alterados» y la búsqueda de que los estudiantes «hagan cosas para aprender» en detrimento de la clase, vienen conjugando una alternativa que se consolida cada vez en los ámbitos de enseñanza universitaria. El autoaprendizaje como objeto de autogestión, no supone que la educación sea en un encuentro con algo que se ofrece en común, y que autoafirma lo individual. El autovalor, la voluntad de ganar puntos en tanto lógica sacrificial, tienen sentido en tanto son instrumentos para llegar a otra cosa.

Quizá, como sostiene Larrosa «tal vez la idea sea pensar la escuela (y la universidad) como un enclave dentro de la sociedad (y no para la sociedad). Y si sentimos que la escuela (como la universidad) ya ha sido colonizada, tal vez, la idea sea pensar la sala del aula como enclave dentro de la escuela (de la universidad). Sabiendo, eso sí, de la fragilidad de los enclaves y, sobre todo, de su carácter siempre provisional y efímero. El enclave (la escuela, la universidad, el aula) no está dado, sino que hay que hacerlo» (Larrosa, 2019:182)

Notas finales

Spinoza (2011) hace una crítica a los universales como aquellas formas de percepción unificada de clasificación que no percibe las singularidades, a partir de esta idea nos pareció oportuno pensar esta crítica y asociarla a la «lógica conectiva». Pensar las afecciones, o como el cuerpo es afectado en los entornos digitales, cuáles son las «virtualidades» de esos cuerpos y qué formas de conocer se posibilitan a través de las nuevas variaciones dadas a la afección del cuerpo en la universidad. Si consideramos las lógicas conectivas de relación de los cuerpos mediados por los dispositivos digitales durante la pandemia, ¿cuáles son las variaciones en las afecciones y en la percepción de las singularidades frente a la unificación perceptiva?

Podríamos pensar cómo en las condiciones subjetivas contemporáneas se transforma la percepción y se ponen en juego las propiedades que tiene un cuerpo en común con otros cuerpos. Ese juego de propiedades en común opera con una temporalidad fragmentada y una desterritorialización espacial.

Con la recuperación histórica de las luchas que se presentan en el apartado de «Autonomía», apostamos a sacudir una historicidad en el cuerpo, de la universidad común que resulta de la autonomía heterogénea. Autonomía que la podemos ligar a la capacidad efectiva de poner un límite a las iniciativas del poder que inaugura un espacio heterogéneo en el que ensayar formas de ser y de hacer (Sztulwark, 2019). No obstante, este es un trabajo siempre inacabado, por hacerse. Pero sobre el que apostamos a profundizar desde la síntesis de las prácticas colectivas.

Los entornos de aprendizaje se ofrecen al ritmo de un tiempo global, unificado, aunque caótico, suponen que el despliegue nuestros propios horizontes ha de darse en la individualidad y proponen al maestro más que mostrar, profanar, traer al común, hacer que el estudiante despliegue habilidades. El tiempo aquí, es un recurso a gestionar, un recurso de lo dado.

Referencias bibliográficas

BERARDI, F. (2020). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

FISHER, M. (2019). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

FOUCAULT, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GAGO, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.

LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

PÁL PELBART, P. (2016). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

RANCIÈRE, J. (2013). *¿Ha pasado el tiempo de la emancipación?* CALLE14, 9 (13), 14-27.

SIMONS M. y MASSCHELEIN J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

——— (2013). *Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje*. Pedagogía y saberes 38. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

SIMONS M., MASSCHELEIN J. y LARROSA J. (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

SPINOZA, B. (2011). *Ética*. Madrid: Gredos.

VIRNO, P. (2016). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.

SZTULWARK, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

TATIÁN, D. (2019). *Spinoza disidente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón

——— (2013). *De la universidad pública a la universidad común*. Diario Página 12, martes 19 de marzo. Argentina.

Corpus documental

Acta N.º 01/15. Consejo Superior. Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consultado el 29/07/2021]. Disponible en: <http://digesto.uner.edu.ar/documento.frame.php?cod=29003>

Resoluciones rectorales 147/20, 148/20, 167/20. Rectorado. Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consultado el 29/07/2021]. Disponible en: <http://digesto.uner.edu.ar/>

Paro universitario: se multiplican las tomas en todo el país. Fecha 24/08/2018. Redacción La Tinta. [Consultado el 31/03/2021]. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2018/08/pa-ro-universitario-facultades-tomadas-pais/>

Universidad de Entre Ríos no usará fondos mineros. Fecha 25/02/2012. Blog: No a la mina. La montaña sigue en pie gracias a su gente. [Consultado el 31/03/2021]. Disponible en: <https://noalamina.org/general/item/8387-universidad-de-entre-rios-no-usara-fondos-mineros>

Despacho semanal de noticias del jueves 27 agosto de 2009. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consultado el 31/03/2021]. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/extein/d_s_n/archivos/2009/agosto/d_s_n_27_08_09.htm

Acerca del artículo

Este texto nace a partir del conversatorio «Universidad pública y virtualidad. Narrativas en disputa» que tuvo como invitadas a las docentes Liliana Petrucci, Laura Naput, y Gabriela Repp. El mismo fue organizado por estudiantes y egresadas de la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Micaela Taets; Sol Cazzulino; Brenda García; Renata Kiefer; Ariana Leonardi; Tamara Aranguiz; Paula Garbarino; Luciana Toci.

El artículo se nutre de este encuentro y también de los espacios de formación de los que integramos.

Fecha de recepción: 1/4/2021

Fecha de aceptación: 20/5/2021

Una experiencia universitaria en la virtualidad en tiempos de COVID-19: deseos, expectativas y *lo que se pierde*

An university experience about e-learning in COVID-19 times: wishes, expectations and *what is lost*

Gretel Schneider. UNER, UADER | gretel.schneider@uner.edu.ar

ORCID: 0000-0003-3522-2079

<https://doi.org/10.33255/18511562/1012>

Resumen

Desde una situación áulica universitaria, que traemos al análisis como hecho etnográfico y en el marco de las formas en que estamos aprendiendo y enseñando en docencia universitaria en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO), nos detendremos en la percepción de un estudiante. A partir de esta vivencia, en relación a la educación a distancia y que —siendo parte de la experiencia colectiva (o de algunos colectivos) en los espacios educativos— nos adentraremos en las discusiones sobre las mediaciones, el lugar de los deseos, las expectativas y otras proyecciones de los estudiantes, así como los alcances de la cuestión en tanto el derecho a la educación.

Palabras clave: educación a distancia, incertidumbre, mediaciones

Abstract

From a university classroom situation, which we bring to the analysis as an ethnographic fact, we will address a problematization of the ways in which we are learning and teaching in university teaching in the context of Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) and Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). From the experience of a student in relation to distance education and that —being part of the collective experience (or of some groups) in educational spaces— we will delve into discussions about mediations, the place of desires, expectations and other projections of students, as well as the scope of the issue in terms of the right to education.

Keywords: Teaching and learning in virtuality, uncertainty, mediation

Replegades

Quizás nos queda bien usar la metáfora del origami para explicar lo que nos viene pasando desde marzo de 2020, ya que esta técnica ancestral consiste en plegar papel para que pueda cobrar formas buscadas (y encontradas también), como la tradicional grulla en la que se depositan deseos. Una hoja de papel, una lámina con dos caras opuestas puede cobrar millones de formas con múltiples lados y dimensiones. Una simple hoja de papel puede cobrar formas impensadas.

En el ASPO nos hemos visto replegades y muy deseosos de despliegue que nos produce frustración ya que nuestras vidas se volvieron obligadamente monótonas y casi uniformes, sin los matices y las formas que solían cobrar, como la imposibilidad de hacer los recorridos que eran parte de la cotidianidad, recorridos o movilidad que nos propiciaba cierto orden: cada práctica de la vida cotidiana se correspondía a determinados tiempos y espacios. La movilidad comenzó a ser una extrañeza y hasta en ámbitos que eran habituales, comenzó a ser significado como algo peligroso (donde nos exponemos a riesgos y exponemos a otros).

En primer lugar, todos estamos ante una experiencia nueva, nadie es experto en pandemias porque es la primera vez en la historia de quienes estamos vivos que un fenómeno así llega de forma inesperada para arrollarnos. Lo inesperado arrasó con nuestros planes y quienes vivimos y trabajamos a partir de planificaciones debemos aprender, antes que nadie, que lo inesperado necesita que encontremos formas creativas de comprenderlo y debemos hacer las paces con la incertidumbre.

En los espacios universitarios, lo inesperado llegó junto a la total virtualización de los lugares de encuentro, la desconexión presencial y la imposibilidad de «estar ahí» en ronda en el aula mirándonos, pasándonos el mate y leyendo de a dos el mismo texto impreso.

¿Qué pasó con lo que teníamos planificado, con la traza de encuentros de clase previstos? ¿Qué pasó con los aprendizajes y las preguntas que esperamos de los estudiantes en el inicio de ciclo que habíamos comenzado a preparar «como todos los años»? Llegarían o no, pero en una mediación, hasta allí desconocida o poco explorada. Los contratos, los saberes y los intercambios del espacio áulico comenzaron a realizarse a través de dispositivos digitales.

La mediación es un proceso activo y Raymond Williams la consideró como una instancia que es producto de una articulación, «un acto de intercesión, reconciliación, o interpretación entre elementos adversarios y extraños» (Williams, 2009: 130). Entonces, ese tercer elemento que se constituye en una vinculación novedosa, «no comporta una mediación separable, sino que es intrínseco respecto de las propiedades que manifiestan los dos tipos asociados» (Williams, 2009: 131).

En el 2019, antes que la pandemia del COVID-19 acechara al mundo y las políticas de prevención de contagio alteren las formas tradicionales de encontrarnos, un estudiante, Esteban, cuando conversamos sobre la modalidad semipresencial

como la forma de cursado que se estaba imponiendo y suponía una forma de transitar la carrera que a él no le terminaba de convencer, me preguntó: ¿qué pasa con *todo lo que se pierde*? Unos meses después, terminamos el recorrido compartido en la cátedra, pero sus palabras continuaron resonando y es en y por su experiencia que apostamos la comprensión y escribimos estas páginas.

Esteban

Nos conocimos en el primer encuentro áulico de una cátedra que comenzaba a dictarse a través de la modalidad semipresencial, como todas las materias del tramo de licenciatura de una carrera de salud que Esteban cursaba, en el comienzo del calendario académico de 2019.

En esa primera clase, me llamó la atención que su teléfono celular no estaba junto a su cuaderno sobre el banco, donde sí estaba el de sus compañeros. También el mío. No sólo porque estamos acostumbrados a tener la atención presente en los *smartphones* sino porque mientras dialogamos e intercambiamos sobre los temas de la materia, solemos acudir a consultas o chequear datos de cuestiones que van surgiendo: el título de una película, fechas precisas de hechos históricos, el año de publicación de un libro y otra información que aporta contexto.

Esteban ese día en el aula era nuevo en un grupo de nueve estudiantes que ya venían haciendo el recorrido académico juntas. La forma en la que él venía transitando la carrera hizo que se encuentre entre jóvenes que desconocía, con quienes tenía una diferencia de 20 años de edad. Cuando hicimos una dinámica para presentarnos, contar algo sobre nuestras vidas y compartir las preguntas que teníamos sobre el curso que estábamos empezando, Esteban dijo que no estudiaba para recibirse y conseguir un trabajo como profesional —expectativas que sí tenía la mayoría de sus compañeros— sino que lo hacía por la experiencia misma de estudiar, de aprender nuevas cosas. Por esto mismo es que ya tenía un título de licenciatura en otro campo disciplinar que obtuvo hace pocos años y cuya formación realizó en otra ciudad, viajando todos los días a cursar.

Internado en un albergue escolar hizo la escuela secundaria en una agrotécnica. Para ese entonces, cuando aún era un niño, su familia residía en el campo.

En el transcurrir del curso fui conociendo más de la vida de Esteban: que vivía solo y que todos los días trabajaba desde las seis de la mañana hasta las dos de la tarde en una estación de servicios donde era playero, es decir, realizaba la tarea de cargar combustible a los automóviles. Por las tardes, asumía el rol de estudiante universitario. Pero su vocación era otra: bombero voluntario. Integraba el cuartel de su ciudad y dijo que todo lo que aprendía le servía para mejorar en esa función que consideraba su principal aporte como ciudadano.

Antes de aquel primer encuentro presencial me había encontrado con el grupo en el aula virtual, el cual estuvo disponible dos semanas antes e interactuamos en foros y en una tarea individual. Esteban participó y le hice comentarios a su

entrega y aportes. Cuando intercambiamos acerca de las trayectorias de cada uno en relación a los procesos educativos escribió:

Sobre la educación secundaria, entiendo que igualmente muchas veces estamos condicionados por nuestro entorno, ya sea económico, social, cultural y geográfico que nos limitaran a un determinado tipo de formación, por ejemplo, las ciudades grandes tienen más posibilidades que los pueblos más chicos en cuanto a oferta académica. Pero fundamentalmente esta etapa debería prepararnos para el mundo laboral, primero siguiendo nuestra vocación y segundo orientándonos dentro de nuestro entorno.

Por último, la universidad. Aquí, donde teóricamente seguiremos nuestra verdadera inclinación vocacional apuntando a un nivel de profesionalismo mayor y puntual a la especialidad que elegimos. En esta etapa sí considero que debemos adaptarnos de manera continua y permanente ya sea en el periodo de formación como así también una vez que obtengamos el título habilitante y ejerzamos la profesión. Esta adaptación debe comprender la realidad actual de acuerdo a los cambios de los paradigmas de índole político nacional e internacional como así también la evolución de la industria y comercio que hacen a la necesidad de la población económica mundial. La adaptación a la que hago referencia también nos conllevará a proyectar hacia el futuro.

Esteban, el día que nos conocimos, llevó impresas las consignas y todos sus aportes al aula virtual para entregarme, para que como docente considere su trabajo. Ante mi extrañeza, que seguramente advirtió al ver mi cara de sorprendida dijo: *Ya sé que ya están las devoluciones en la plataforma, pero yo lo traigo impreso porque si no es como que se pierde, no queda.*

Esta fue la primera vez que trajo esa expresión de pérdida, vinculada a la educación a distancia o mediada por tecnologías, a lo cual yo aún no le había otorgado audibilidad. Cuando le pregunté cómo se sentía con la semipresencialidad, advirtió:

Estamos en 2019, yo sé que es lo que se viene, en realidad es lo que ya está. En la estación de servicio, por ejemplo, antes venían de las petroleras y nos enseñaban, nos contaban sobre la composición de los combustibles, nos enseñaban cada detalle y respondían todo. Ahora nos mandan un mail con un link y entrás a un sitio que te muestra videos donde está todo contado. Y después hay otro link donde están las preguntas y tenés que elegir las opciones. No digo que esté mal, digo que es muy raro y que hay algo que se pierde.

Conocer a este estudiante, con determinadas expectativas sobre los trayectos educativos, con una historia y con una particular forma de habitar los espacios universitarios me llevó a preguntarme por eso que se pierde, por aquello que —según Esteban— enrarece el acontecer educativo cuando interviene la virtualidad.

Desde muchas nociones podemos volver a Esteban, el planteo de Jorge Huer-go, en toda su obra, nos invita justamente a hacer este ejercicio de escuchar la

experiencia de nuestros estudiantes para luego problematizar las prácticas educativas y es en el campo vincular de la Comunicación/ Educación que podemos hacerlo porque su construcción epistemológica —que si bien está siendo redefinida continuamente—, parte de tensiones, vinculaciones y una mirada puesta en los procesos y las preguntas, lo cual nos invita a inteligir, a poner de relieve, a mostrar e inteligir algunas situaciones que parten de la experiencia, de la interpretación social o de la lectura de algunas discontinuidades que nos llaman la atención o nos parecen interesantes para desentrañar (Huergo, 2005).

Proceso/estancia/amenaza

Durante el 2020, como todes les docentes, tuve la preocupación por mis estudiantes, quizás inquietada, pero sobre todo por aquellos que pudiesen significar los recorridos educativos virtuales como Esteban y ello les aleje de la universidad. En los intercambios a través de las plataformas no logré construir situaciones y climas en los que puedan hablar de cómo realmente se sentían, de cómo estaban viviendo esa nueva forma de aprender, para escucharles y luego recuperar esas palabras que quizás no encuentran respuestas pero que supondrían un diálogo entre ellos y yo, como su docente.

Me encontré, de alguna manera, identificada en la expresión de Esteban. Hubiese querido estar ahí para poder discutir sobre los paradigmas que están cambiando y el protagonismo de la «higiene», esa dimensión que en la vida cotidiana se impone y no deja de ser controversial desde los enfoques histórico, social y antropológico. ¿Qué supone estas nuevas inteligibilidades de época (pandémica) para quienes se están formando en salud? ¿Qué roles en las instituciones les depara a quienes son portadores de los saberes que prometen la salvación de nuestra especie? Relativizando sin dudas esta tendencia a medicalizar la vida en la que estamos envueltos, es que deseé tener la oportunidad de sentarme en una ronda juntas y preguntarles por la información que leen, que escuchan, que consumen y qué piensan de ella. Del uso cotidiano y masivo de elementos de seguridad, de máscaras, barbijos, sanitizantes y químicos varios. Del distanciamiento social, de lo obligatorio y normativo. De la contabilización diaria de casos, de cantidades de testeos, de mortalidad, de morbilidad, de letalidad y todas esas estadísticas que hablan de lo mismo pero que no indican lo mismo. ¿Qué nos están diciendo a nosotros realmente y para nuestra realidad? ¿Cuál es y cuál debería ser el rol del estado en las campañas, en los múltiples mensajes que llegan a nuestras cabezas y nos desvelan, nos anestesian y nos llevan a transformar todas nuestras conductas cotidianas y a desconfiar del otro por significar una amenaza, un potencial «infectado» o agente de contagio? ¿Tendrán en cuenta mis estudiantes que los medios de comunicación no muestran hechos sino interpretaciones y el modo asertivo de narrarlos lleva a que seamos nosotros quienes viendo, escuchando, leyendo los universalicemos?

¿Se detendrán mis estudiantes a preguntarse qué les está pasando con todo esto? ¿Sabrán que ya será tiempo de capitalizar todos los aprendizajes que estamos teniendo sin saber y que no tienen que ver con la educación universitaria formalizada o sistemática? ¿Sabrán mis estudiantes que estamos descubriendo todos los días y superando nuestros propios umbrales a través del despliegue de nuevas capacidades, competencias y destrezas en las que no sabíamos que teníamos algo para ofrecer?

Como docentes estamos atravesando preocupaciones y extrañezas sin tener certezas de qué pero tienen que ver con eso que estamos perdiendo, como diría Esteban. Eso que nos permitía estar juntas para autorizarnos (ser autores de forma colectiva) es lo que ahora necesitamos para considerarnos autores en tiempos en que la incertidumbre no nos deja ver lo mucho que estamos ganando, conquistando todos los días.

Presencia y ausencia (deseo)

En el primer cuatrimestre el ASPO no dejaba de ser una novedad y por esto los encuentros en *streaming* eran hasta simpáticos y además —conscientes de la condición de «excepcionalidad»— hizo que no lo vivamos de forma tediosa. Luego de estar un año sujetos a esto, se han transformado los ánimos.

Los encuentros en el aula virtual, las consignas y los foros que trato de combinar con recursos externos participativos, visuales, audiovisuales, radiofónicos, etcétera... por estos días están impregnados de ese tedio y entré en un sinsentido que se transformó en tormento cuando leí que en uno de los foros, un estudiante había escrito «gravado» apelando al verbo grabar y en la misma ronda el estudiante que participó haciendo una réplica luego cortó y pegó el mismo párrafo. Esa irritación que me produjo (en un marco de irritabilidad crónica) es la que me motoriza a pensar en el ser/estar que hay en las palabras.

Las palabras expresan deseos. ¿Qué hay en la palabra que refleja un deseo? ¿Qué hay en las palabras que reflejan el claro deseo de no querer estar ahí de esa forma, ser parte de esa mediación?

¿Estamos dispuestas a perder, a alejar a nuestros estudiantes por estar igual de agotadas que nosotres, docentes? ¿Tenemos que optar por compartir los recursos más espectaculares para no perder su atención?

¿Tenemos que convencernos y aceptar que *lo que se pierde*, en este contexto y modalidad son nuestros estudiantes y ese vínculo con ellos, su motivación y la emoción de aprender?

En esas tensiones que caracterizan estos tiempos, la distancia con efectos de cercanía, la incertidumbre y la búsqueda constante de «seguridad», la amplificación de los riesgos y la inconformidad que se desata cuando estamos bajo resguardo, son parte también de las sensorialidades, en el decir de Martín Barbero (1986) que se ponen en juego en las mediaciones.

Ahora bien, hablamos de tensión y nos damos cuenta que aparece en todas las esferas. Por esto partimos que estamos, siempre, ante tensiones que complejizan y nos obligan a dar una mirada que no sea ingenua o simplista. Y a sabiendas que nuestra subjetividad está atravesada por una y muchas tensiones, vamos por el reconocimiento de otras.

En las distintas formas que cobra lo educativo a partir de las vivencias de los sujetos, de los deseos, las expectativas y el lugar que cobra lo educativo en la vida cotidiana es que nos preguntamos ¿qué pasa en la ausencia de disfrute del escenario pedagógico? ¿Cómo seguir aprendiendo, seguir enseñando si no nos resignamos a renunciar a *todo lo que se pierde*?

Es en ese derecho a la educación que se esconden las múltiples formas de habitar los espacios educativos y que Esteban había conquistado, aún en medio de dificultades, intermitencias y desde su interpretación sobre en qué consiste aprender, ser estudiante. En primer lugar es el derecho a la educación (y en este caso el acceso a ese derecho) como valor que necesita estar en el centro (Pineau, 2008) y que nos permite entrar en otras interpretaciones sobre las vivencias de lo educativo y por otra parte escuchar sobre cómo las transiciones son habitadas, nos atraviesan, nos trastocan las trayectorias.

Podemos decir que la motivación de Esteban parte de su recorrido personal en una proyección colectiva de sí inscrita en su práctica, en su historia, en el intercambio, el diálogo, las pasiones, los afectos y lo que reconoce como su deber ciudadano, como vocación.

El aula es un ámbito de comunicación con propios entramados discursivos donde los sujetos intervienen lo simbólico y son intervenidos al mismo tiempo. Por esto, esa escena y esa expresión nos permitió recrear un contexto (Achilli, 2013) en que los sujetos significan sus prácticas y reflexionar acerca de sus condiciones concretas de existencia. Recrear en el sentido de crear, de interpretar, de leer, de otorgarle sentido como quien incide, interviene y propone la generación de nuevos entramados y de mundos posibles. Es decir, intentamos reconocer las disputas por el sentido, sumergidos en una mirada, en una perspectiva que a su vez tiene sus propias tensiones y disputas, regidas por la arbitrariedad del lenguaje.

Docencia y reflexión

La ciencia moderna se ha ocupado de otorgarle invisibilidad a los procesos y de jerarquizar saberes y «descubrimientos», a priorizar resultados y cambios de conducta en lugar de recorridos por los que se van construyendo los aprendizajes y de la acción educativa (Dewey, 1978) en sí.

En las palabras de Esteban había una dimensión que podía ser registrada y que esa forma de nombrar a su experiencia sobre lo educativo nos obligó a «hacer pensar» (Alves y Nunes Caldas, 2018) y a abrir la intervención pedagógica como reflexión. Esta vivencia, cuando le dimos audibilidad, nos invitó a conocer sin ambiciones de

generalización, para encontrar matices en espacios educativos que solemos llamar diversos pero no siempre nos detenemos en esa diversidad que cobra relevancia cuando las mediaciones cobran protagonismo. Conocimiento que puede significar nuevas poéticas y contribuir, quizás, a desnaturalizar la desigualdad.

Nuevas poéticas que son posibles en un aquí y ahora real y que pueden dar lugar a proyecciones, a otras miradas y relatos, ni mejores ni peores, sino diferentes, novedosos, virtuales. En este sentido, bregamos por la multiplicación y multiplicidad de mundos posibles y por qué la educación en vivo y en directo o a distancia, pueda ser una aventura. Un proceso complejo y conflictivo, en tanto colectivo, pero es allí donde se esconden la travesía y el aprendizaje.

Travesía y aprendizaje que parten de reconocernos y observarnos a nosotros mismos, que es la parte más difícil y menos complaciente y que sigue con las implicancias, las aperturas y las sensorialidades que requieren los espacios en que devienen conflictos, tensiones, presiones, cimbronazos, exigencias, malestares, deseos, placeres, satisfacciones, etc. Y posiblemente de manera simultánea estos devenires se conjugan, superponen, mezclan, confunden y por todo eso, el itinerario se vuelve único y desafiante. Como papeles sueltos y de distintos tamaños que si comenzamos a plegar pueden sorprendernos por las múltiples formas y dimensiones que pueden cobrar y sugerirnos belleza, alegría, goce.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En: Elichiry, N.(comp.). *Historia y vida cotidiana en educación*. Manantial: Buenos Aires.

ALVES, N. y NUNES CALDAS, A. (2018). Pedagogía con las emociones y los sentimientos. En: Kaplan, C. (Ed.) *Emociones, sentimientos y afectos*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

DEWEY, J. (1878). *Democracia y Educación*. Losada: Buenos Aires.

HUERGO, J. (2004). *Hacia una genealogía de la Comunicación/ Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata: La Plata.

MARTÍN BARBERO, J. (1991). *De los medios a las mediaciones*. G. Gili: Ciudad Nezahualcoyotl.

——— (2019). Comunicación en Jesús Martín-Barbero: incursión a tres obras fundantes. En: Rincón, O. (Ed.) *Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural*. CIESPAL: Quito.

PERLO, C. (2019). Abordaje indisciplinario de la educación, revalorización de su naturaleza insintintiva-salvaje. En: Perlo, C. y Costa, L. *Saber estar en las organizaciones*. La Hendija: Paraná.

PINEAU, P. [En línea] (2008). *La educación como derecho*. [Consulta: el 2 de junio de 2020]. Disponible en: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf>

WILLIAMS, R. (2008). *Marxismo y literatura*. Las cuarenta: Buenos Aires.

Acerca del artículo

Este artículo comenzó el año pasado cuando decidí registrar y sistematizar las preguntas en medio de la práctica de la docencia universitaria en modalidad virtual. El diario de campo que voy llevando para documentar lo que en educación no queda documentado. Dichas preguntas, en el decir de Elsie Rockwell, me aportaron los hechos etnográficos que me habilitaron el análisis y la reflexión.

Fecha de recepción: 1/4/2021

Fecha de aceptación: 31/5/2021

De cuerpo presente: diálogos sobre la pandemia entre el teatro y la educación

Body present: dialogues about the pandemic between theater and education

Juan Manuel Suasnábar. NEES, UNICEN | jsuasnabar@fch.unicen.edu.ar
ORCID: 0000-0001-8977-9230

Rocío Ferreyro. GIAPA, UNICEN | rocioferreyro@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6728-6053

<https://doi.org/10.33255/18511562/1018>

Resumen

La pandemia del COVID-19 generó a escala planetaria una irrupción del devenir cotidiano, modificando radicalmente las maneras de estar y de relacionarnos con el mundo. Cuerpos reconfigurados en pos de una continuidad con distintas perspectivas, expectativas y horizontes, claman en el tránsito del año 2020 por volver a su esencia. Desde este punto de partida, exploramos y reflexionamos, bajo la mirada del teatro, acerca de la relación entre cuerpo, presencia y virtualidad, con la hipótesis de que las conceptualizaciones del mundo teatral pueden extenderse para pensar el acontecer en el mundo escolar. Finalmente se reseñan, a modo de ejemplo, algunas experiencias que buscaron, en el marco de las medidas de cuidado, situar el cuerpo presente.

Palabras clave: continuidad pedagógica, teatro, cuerpo

Abstract

The COVID-19 pandemic generated an irruption of daily life on a planetary scale, radically modifying ways of being and relating to the world. Reconfigured bodies in pursuit of a continuity with different perspectives, expectations and horizons, cry out in the passage of 2020 to return to their essence. From this starting point, we explore and reflect, under the gaze of the theater, about the relationship between body, presence and virtuality, with the hypothesis that the conceptualizations of the theatrical world can be extended to think about what happens in the school world. Finally, by way of example, some experiences that were sought within the framework of care measures, to place the body present, are outlined.

Keywords: pedagogical continuity, theatre, body

Introducción

«qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas»
(Hooks, 2013: 18) ¹

Al paso en que el COVID-19 se disemina a nivel global, una cambiantes regímenes temporales, esperas que desvanecen su horizonte, el reanudar constante, lo cíclico, lo repetitivo. Desde esta perspectiva podemos pensar la pandemia como acontecimiento: «lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo» (Bárcena, 2012: 69).

Bárcena señala que los acontecimientos, en su singularidad, son fuentes de experiencias sensibles, posibilidades para «experimentar lo desconocido, lo no pensado, o lo insuficientemente pensado» (2012: 69). Ante el acontecimiento, aquello que nos era evidente se nos enfrenta y se dispone a que lo pensemos, y lo hacemos irremediamente «porque algo nos ocurre, pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa» (Contreras y Pérez de Lara Ferré, 2013: 21).

Atravesamos cambios de *normalidades*, aceptamos nuevas formas de andar, de relacionarnos, incorporamos nuevos hábitos, rechazamos y aceptamos las normas, nos expandimos y nos atemorizamos, suspendimos, pero continuamos, y hoy nos encuentra reconstruyéndonos, desde nuestros propios fragmentos; una suerte de *Kintsugi*², cuyos trazos dorados podrán ser un recordatorio de la fractura, o bien una creación nueva e irreplicable.

El presente artículo surge de reflexiones que tuvieron lugar en los meses de mayo y junio de 2020 en el marco de un ciclo de cine desarrollado en la cátedra de Didáctica de la Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Uno de los ejes abordados fue la materialidad de lo escolar. En dicho encuentro exploramos y reflexionamos desde la perspectiva del teatro acerca de la relación entre cuerpo, presencia y virtualidad, bajo la hipótesis de que las conceptualizaciones del mundo teatral podían extenderse para pensar el acontecer en el mundo escolar. Allí emergió la tesis de que en ambos el cuerpo presente, en el sentido que se le otorga aquí, es condición de posibilidad de una forma de experiencia que la virtualidad (con independencia del tipo de mediación tecnológica) no puede sustituir.

Vale aclarar que la línea argumentativa aquí propuesta se distancia de dos posiciones muy al corriente. Por un lado, de aquellas posturas melancólico-románticas de un dorado tiempo pre-pandemia, las que, al decir de Carlos Skliar (2020),

parecen haber sido afectadas por una suerte de «amnesia pre-pandémica» al olvidar que antes del 15 de marzo de 2020, las escuelas y los teatros sufrían ataques, embates y colonizaciones variopintas. Eran, son y —esperemos— serán, espacios de lucha por la dignidad de la vida humana, por formas íntegras de presencia, de estar en el mundo. Nos hacemos eco de las palabras de Belmartino al decir que en: «el edificio escolar donde se encuentran docentes y estudiantes, se habilita un espacio de tramas vinculares, un espacio de cuidado que resguarda y en el que se accede a bienes culturales; es decir, esa escuela es irremplazable» (2020: 10).

Por otra parte, el lenguaje de la presencia, del cuerpo y de la experiencia, hace tiempo ya que es objeto predilecto de discursos y prácticas que aspiran a la productividad y al rendimiento (meditación o yoga en las escuelas, para que las infancias saquen mejores notas en los exámenes), que se venden como terapias de autoayuda (talleres de teatro para desinhibirse, o tener mejores *habilidades sociales* que derivarán en una vida exitosa), o como objetos de consumo (en donde un televisor no es un objeto sino que representa 43 pulgadas de experiencias), y que van dejando a las palabras vacías de su potencia humanizadora. Frente a esto, nuestra intención es explorar la necesidad del cuidado de formas de presencia plena en las escuelas, en los teatros (aunque no sólo en ellos), en donde lo humano cobra sentido.

La escritura se organiza en tres momentos. En el primero, acotando la mirada a las políticas educativas de Argentina y la provincia de Buenos Aires, proponemos una periodización de algunos hitos en relación con la pandemia, en la cual como trasfondo opera la necesidad de restablecimiento de la presencialidad tanto en la escuela (y en el teatro). En segundo lugar, exploramos una conceptualización del cuerpo y la presencia que, si bien se centra en la perspectiva escénica, consideramos que sus premisas son fuentes para pensar la presencia del cuerpo en las relaciones escolares, señalando las diferencias que las mediaciones tecnológicas generan en el ámbito teatral. Finalmente, se reseñan algunas experiencias artísticas y escolares que tuvieron lugar durante 2020 en las cuales, a nuestro entender, se buscó situar una experiencia de cuerpo presente aun en el marco de la situación de emergencia sanitaria.

La irrupción de la pandemia, la alteración de la cotidianeidad y la sensación de que algo falta

En línea con lo que venía sucediendo en buena parte del mundo, en Argentina el 20 de marzo se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, (ASPO) (Decreto N.º 297/2020). En su artículo 2º estableció que:

Durante la vigencia del ASPO, las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020, momento de inicio de la medida dis-

puesta. Deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas.

Como corolario, fueron suspendidas las clases de modo presencial en todos los niveles del sistema educativo, instalando una figura que se volverá parte del lenguaje cotidiano: la continuidad pedagógica como imperativo.

En el ámbito teatral, con el mencionado decreto, súbitamente se detuvieron ensayos, producciones, funciones, giras, con la diferencia que no fue obligatoria su continuidad. En muchos casos los proyectos se pospusieron³, otros se disolvieron o tomaron nuevos rumbos. Si la suspensión presentó un problema, la prolongación en el tiempo lo agravó. Los teatros oficiales «liberaron» material de archivo ofreciendo una recompensa a aquellos actores y actrices involucrados en dicha producción. Existieron diversos subsidios y concursos, muchos de ellos con la condición de realizar las producciones en directo vía internet. El año continuó en similares condiciones, y las ayudas estatales hacia el sector no fueron universales, ni suficientes. Comenzaron, independientemente, a realizarse «vivos» mediante las redes sociales con «gorras virtuales» como simbólica contribución. Ante lo novedoso, hubo un aluvión de «haceres» en las redes sociales que colaboraron en la difusión de contenidos y fomentaron el consumo cultural, pero también creación de obras puertas adentro, prácticas en la intimidad, sin intermediación tecnológica, a la espera del calor del encuentro. Entonces, además de saciar lo económico (también hubo cuentas solidarias, reparto de alimentos), los artistas tuvieron la premura de continuar con sus proyectos artísticos y creaciones. No fue obligatoriedad, fue necesidad en todos sus sentidos.

En contraposición, en el ámbito educativo la continuidad sí fue una obligación, al calor de la cual —análogamente al teatro— rápidamente salieron en respuesta los sistemas y dispositivos virtuales. En este desarrollo participaron tanto políticas estatales como la creación del programa «Seguimos Educando» (Res.106/2020 MEN), como ámbitos y propuestas privadas: cursos, herramientas digitales y toda una serie de propuestas destinadas a volver operativo una suerte de incierto «traslado» de la escuela desde la presencialidad del aula a una nueva presencialidad virtual. Emergieron discursos sobre la educación del futuro o el futuro de la educación en relación con la inexorabilidad de la mediación tecnológica y las ventajas de estos sistemas (llegando a plantear que para 2030 los «cerebros se conectarán a la nube»).

Al mismo tiempo, se alzaron voces dando cuenta de las complejas, heterogéneas y asimétricas formas de afectación que tuvieron las medidas desarrolladas en el marco de la pandemia (Bringel y Players, 2020; Dussel, Ferrante y Pulfe, 2020;

Belmartino, 2020), como así también lo evidenciaron las primeras evaluaciones referidas a las experiencias construidas por las escuelas, los alumnos y familias para dar continuidad al vínculo y tarea de educar (Ministerio de Educación de la Nación, 2020; UNICEF, 2021). Quedó en evidencia que dicho impacto no fue independiente de las condiciones de desigualdad y vulneración de derechos preexistentes al COVID-19⁴. Como señala Boaventura de Souza Santos:

El coronavirus es nuestro contemporáneo en el sentido más profundo del término. No es solo porque es simultáneo, es decir, que ocurre en el mismo tiempo lineal que nuestras vidas. Él es nuestro contemporáneo porque comparte con nosotros las contradicciones de nuestro tiempo, el pasado que no ha pasado y el futuro que vendrá o no. Esto no significa que él viva en la actualidad de la misma manera que nosotros. Hay diferentes formas de ser contemporáneo. Por ejemplo, el campesino africano es contemporáneo del ejecutivo del Banco Mundial que fue a evaluar las condiciones de inversión internacional en su territorio. (2020: 35)

Es posible distinguir tres momentos en desarrollo de las políticas educativas en Argentina y en particular en la jurisdicción bonaerense:

1. Un primer momento que podemos denominar de suspensión de la escolaridad presencial y sostenimiento del vínculo pedagógico. El mismo se extiende desde el 15 de marzo del 2020 hasta el receso invernal en julio (dependiendo de la jurisdicción). Este período está signado por el imperativo de sostener la vinculación entre escuelas, docentes, alumnos y familias, favorecer los consumos culturales al interior del hogar y priorizar el cuidado y bienestar de la salud.

2. El segundo momento está signado por el cambio en la situación epidemiológica. Se pasa *de la expectativa del retorno a clases al Currículum Prioritario*, entendiendo que hay un momento en el que se esperaba que el retorno a las aulas tuviese lugar en un período no muy lejano al reinicio de las clases posterior al receso invernal (en julio el Consejo Federal de Educación elabora la Resolución N.º 364/2020 «Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases», momento que coincide con que Europa ya cumplía un mes de clases con protocolos). Esa expectativa se vio frustrada rápidamente por la escalada de casos positivos, sobre todo en la jurisdicción bonaerense (el pico de casos nuevos en la provincia fue el 3 de septiembre con 6990, y a nivel nacional se alcanzó el 22 de octubre con más de 18000). Esto redirecciona la agenda hacia la necesidad de intensificar los mecanismos que permitan desarrollar los aprendizajes curriculares, definiendo un Currículum Prioritario, como así también la centralidad de llegar de algún modo a las alumnas y los alumnos cuyo vínculo se había interrumpido total o de manera parcial⁵.

3. El tercer momento pone como eje de la agenda la presencialidad escolar, bajo la figura de «presencialidad cuidada». Si bien nunca dejó de ser un objeto de debate, sobre todo durante la última parte del mes de enero se tornó centro de la arena. En buena medida, ello respondió a la proximidad del inicio del ciclo escolar, en el cual se avizoraba, al menos en algunas jurisdicciones, un aumento de los casos. No obstante, podemos señalar a modo de hipótesis, que la centralidad que adquirió la presencialidad en la agenda política, se debió a una amalgama de razones, algunas de índole epidemiológico, otras de parte de organizaciones vinculadas con la infancia y adolescencia; pero también razones económicas, como la presión de las organizaciones de instituciones de educación privadas nacionales o bonaerenses. Y, sobre todo, a que dicha confluencia fue oportunamente aprovechada por determinados sectores político-partidarios para re-configurar en el campo discursivo la relación entre pandemia-educación escolar y presencialidad. En este marco, en febrero, tanto la resolución del Consejo Federal de Educación N.º 387/2021 como la Resolución. N.º 415/2021 del organismo bonaerense, restablecieron las actividades presenciales en las instituciones educativas, sujetas a nuevos criterios de evaluación de la situación epidemiológica⁶.

En el camino que trazan los tres momentos, el desarrollo tecnológico habilitó formas hasta ahora poco exploradas en forma masiva de acciones pedagógicas, y forzó a la rápida incorporación de recursos virtuales; también hubo un período en que se consideró como un tiempo de posibilidades en el cual surgieron propuestas y acciones creativas e interesantes. Hacemos referencia aquí a la proliferación de conferencias virtuales, entrevistas en vivo u otro tipo de experiencias en línea en las que se consideró inicialmente el tiempo de la pandemia como un tiempo de suspensión en el sentido de «um evento de des-familiarização, des-socialização, des-apropriação ou des-privatização: define algo livre. O termo 'livre', no entanto, não só tem o significado negativo de suspensão, livre de, mas também um significado positivo, ou seja, livre para»⁷ (Masschelein y Simons, 2014: 162).

No obstante, a nuestro entender, estas experiencias no pudieron subsanar o reemplazar la sensación de falta en relación con la experiencia de estar de cuerpo presente, dando lugar a, como señalaremos más adelante, acciones, prácticas experiencias, que buscaron generar espacios subjetivantes reponiendo el cuerpo presente.

Estar de cuerpo presente, en el teatro y en la escuela

En este apartado nos preguntamos por la relación entre cuerpo, presencia y virtualidad, considerando que al menos los dos primeros forman parte de las condiciones de posibilidad del teatro (y de la escuela). Al respecto Jorge Dubatti especifica tres condiciones para que ocurra el acontecimiento teatral: convivio, poésis

y expectación. Procesos concatenados y en constante interacción (2007: 34), tres conceptos que componen uno: el Teatro.

1. *Convivio*: «reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores» (Dubatti, 2011: 35) compartiendo las mismas coordenadas espacio-temporales. La presencia de los cuerpos en el teatro nos posibilita establecer lazos, vínculos compartidos, afectaciones, que pueden o no ser conscientes, y al mismo tiempo repercuten en lo grupal, sabiendo que nuestro comportamiento no es el mismo cuando estamos reunidos. Sencillamente, una persona precisa de un otro para hacer teatro.

2. *Poíesis*: Se refiere a la creación dada con el cuerpo, sus acciones físico-verbales en interacción con música, sonidos, escenografía, luces, etc. Involucra el hacer, es decir el proceso de creación y lo hecho. La creación del actor tiene testigos, el espectador, y esa obra entonces se vuelve co-creación en el conjunto del público, teniendo en cuenta que la «poíesis receptora no es individual, sino transindividual: el espectador es indispensable en su rol genérico, pero no como individuo en sí» (2011: 64-65).

3. *Expectación*: Precisa de la conciencia del espectador, de que lo que está presenciando, viendo y percibiendo se separa de la vida cotidiana. También puede ocurrir que el acontecimiento de expectación desaparezca o se disuelva parcial o totalmente (por ejemplo, participación de un individuo del público en una obra de clown), pero en algún momento se restituye. Expectación no es sentarse a ver una obra de teatro, sino que es vivir, percibir y dejarse afectar por el acontecimiento poético.

La tríada convivio-poíesis-expectación componen las condiciones de existencia del teatro. Entendiendo al acontecimiento teatral como acontecimiento viviente (Dubatti, 2007), algo que nos sucede, en donde estamos inmersos, el teatro se transforma en «una experiencia territorial, incapturable, imprevisible, efímera, aurática» (Dubatti, 2015: 45), y es desde esta lógica que la intermediación exclusiva de la pantalla entra en conflicto. Lo mismo vale para la educación como experiencia, es decir, la educación escolar como algo más que la transmisión de un conjunto de saberes o habilidades definidos en un currículum, sino como «ese modo de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, en la que eso que llamamos realidad adquiere esa validez, esa fuerza, esa presencia, esa intensidad y ese brillo» (Larrosa, 2010: 2) que le es característico.

Siendo que la naturaleza del convivio es corporal y física, nos preguntamos por la concepción de cuerpo presente, qué potencia y qué singularidad comprende en principio, para el hecho escénico, y por extensión, para el acontecimiento educativo.

Tal vez se entenderá como esoterismo, a lo mejor lo sea, pero en las artes del movimiento se trabaja con un sexto sentido, el cual provee información del tipo articular y muscular, táctil y visual, complejizado por el sistema neurovegetativo que regula ritmos fisiológicos internos (Suquet, 2006), es el sentido del movimiento denominado *kinestesia*. Esta percepción no es exclusiva de aquel que se mueve, ya sea actor, bailarín, *performer*, sino que es experimentado por el espectador a través de una sensación interna de los movimientos en su propio cuerpo, encontrando una resonancia inmediata de las distintas intensidades y modificaciones del espacio corporal del intérprete. Esto halla su explicación científica en la activación de las llamadas neuronas espejos. Ya sea que se esté mirando o realizando el movimiento, imaginando o preparándolo va a producir «efectos comparables al nivel del sistema nervioso» puesto que se requiere de forma parcial, las mismas «estructuras cerebrales» (Suquet, 2006: 398) para dichas acciones.

Por tanto, las reacciones del espectador son físicas y emocionales, y se ponen en circulación en la zona de experiencia compartida con todos los que se involucran en el acontecimiento teatral. Llantos, risas, reacciones inesperadas, movimientos, interrupciones, sonidos, inseparablemente forman parte del hacer teatral. Todo ocurre una sola vez, volviendo la experiencia irreplicable en el *aquí y ahora*.

El cuerpo de los que componen la experiencia teatral «funciona, no solo como contenedor inerte o pasivo, sino como ‘caja de resonancia’ que aporta y moldea la ‘resonancia’ del acontecimiento, haciendo perdurar el efecto más allá de la experiencia» (Kent, 2019:170). El actor en escena es capaz de percibir lo que sucede en el resto de la sala, lo modifica, lo afecta imperceptiblemente o tal vez de modo evidente, siente la presencia del público en todos los casos, provocando su potencia o su inhibición, *simbiosis afectiva* lo llamó Le Breton (2010), acústica espiritual, Stanislavski (2007).

Ancestralmente, el acontecimiento teatral es un encuentro humano, en donde básicamente hay dos elementos: tomar y dar o dar y recibir. En esta relación, se toma al otro y se confronta con las propias experiencias, pensamientos y ante ello se da una respuesta. La vivencia es compartida, una parte de nuestra subjetividad se integra/se amalgama con el otro. Tratándose del intérprete, aun cuando la obra ya esté ensayada, con el texto, las acciones y demás elementos establecidos, siempre va a reaccionar al otro, a él mismo o a los estímulos externos (Grotowski, 1992).

El cuerpo es carne, emana calor, olor, despierta sensaciones, remueve el aire en su proceso de respiración, despliega sus emociones, las contiene, se deja atravesar por las emociones ajenas, ocupa un espacio, permanece en el tiempo. El ser se queda sin palabras, se las guarda o las dispara, pierde la paciencia, se aburre, transforma la realidad y se transforma con ella. Frente a la edición de la imagen que corrige, traduce y aprehende el mundo de forma instantánea, en un pestañeo, el cuerpo del intérprete teatral es fragilidad. Pero en su defensa, el buen actor,

sin importar el volumen real de su cuerpo físico, llega a ser inmenso al ojo del espectador, dilata su presencia y en consecuencia logra «dilatarse la percepción del espectador» (Barba, 2005).

Hay una fuerza desprendida del actor que atrae la mirada del espectador y lo retiene, mucho antes de que lo que se vea cobre sentido, es lo que se entiende como *presencia escénica* y se produce por el manejo de cualidades extra-cotidianas en tensiones físicas en el peso, en el equilibrio, en la columna vertebral, en los ojos.

Pero a su vez, Barba, investigador, director y pedagogo teatral, nos demuestra que el actor trabaja sobre algo invisible: la *energía*, que no tiene que ver con un exceso de actividad muscular, más bien lo que logra despertar en su interior es «una fuerza-pensamiento retenida que puede desarrollarse en el tiempo, sin desplegarse en el espacio» (2005:101). La palabra energía proviene del griego *enérgeia*, capacidad para la acción. El actor en sus años de formación, dedica meses de ensayo a una obra determinada, el día de la función descansa, despeja los compromisos y llega temprano al teatro, se transforma físicamente, caldea su voz, su cuerpo. Ya en escena, encarnando al personaje debe prepararse para pasar de la intención a la acción. A esta disposición Barba la llamó *sats*, es el instante que precede a la acción, es lo que está contenido y listo para ser liberado, es «el momento en que se decide a actuar. Hay un compromiso muscular, nervioso y mental dirigido ya a un objetivo (...) es el resorte antes de saltar, es la actitud del felino preparado para atacar» (2005: 92).

Todo esto nos da indicios para considerar y valorar la integridad del ser, disponible y preparado para la acción, para la tarea. Un cuerpo *dilatado* dispuesto a dar y a recibir, receptivo y atento a lo que circula con un otro, en la sala, en el aula, cajas de resonancia donde se posibilita la co-creación, los aprendizajes compartidos.

Dadas estas características potentes del cuerpo escénico no podría ser lo mismo ver al actor con nuestros ojos y percibirlo con nuestra piel, que verlo lejamente en una pantalla⁸. En las obras en vivo por Internet o videollamadas, por mencionar algunos formatos, la energía se dispersa en cuestiones que no corresponden al asunto preciso. Así vemos, preocupación por la transmisión, por la calidad de imagen y/o sonido, por no tener la certeza de que ese otro está presente, por no llegar a percibir si estamos al menos simpatizando a la audiencia o por el mismísimo silencio inerte de los micrófonos silenciados.

La excepcionalidad del año 2020 puso en jaque estos conceptos, y la pregunta/discusión sobre si un *streaming* es teatro o no se volvió casi un laberinto sin salida. ¿Por qué debería ser algo que no es? ¿Por qué no puede ser directamente otra cosa, si en definitiva lo es? Dubatti ya había propuesto un concepto para llamar a eso que *no es* convivio: el *tecnovivio*, es decir «la cultura viviente desterritorializada por intermediación tecnológica» (2015: 46). Puede ser interactivo (*Meet*, *WhatsApp*, teléfono, etc.) hay un otro respondiendo de algún modo, o monactivo es decir no hay un diálogo, sino una relación con un dispositivo (cine, televisión, libro).

Dubatti realiza una serie de puntos negativos hacia el *tecnovivio* que tal vez valgan la pena transcribir para poder echar luz a aquellas prácticas que continuamos incorporando/perfeccionando, que se integran en nuestra rutina, naturalizamos las formas y olvidamos/aceptamos los cuestionamientos:

hay imposiciones en los recortes y la jerarquización de la información, no hay existencia de zona vital compartida, hay desterritorialización y otras escalas para las posibilidades humanas, hay limitaciones en el diálogo, intermediación institucional de empresas, mercado y marcas, relación de consumo y pago de suscripción y cuotas [...], dependencia del suministro de energía y del funcionamiento de las máquinas de conexión [...], necesidad de renovación y actualización permanente de los equipos, altos costos para la adquisición de las máquinas y consecuente *status* económico de clase en las posibilidades de adquisición, límites en los formatos expresivos y en la capacidad de escritura y transmisión de experiencia, límites en el dominio de las compatibilidades técnicas de las máquinas. (Dubatti, 2015: 48)

Por muchas de estas razones, artistas de la escena quedaron por fuera de los nuevos modos propuestos por el largo periodo tras las pantallas, otros motivos habrán sido ideológicos porque las plataformas y aplicaciones para videoconferencias no conformó a todos. Lo mismo sucedió en la educación escolar. En algunos casos por resistencias personales, en muchos otros por la ausencia de las condiciones materiales mínimas para la «virtualización». Pero, aún en las situaciones en que se logró una incorporación de la virtualidad frecuente y con recursos, la experiencia no fue comparable, porque convivio y *tecnovivio*, son, a fin de cuentas, modos de existir bien diferentes.

Por ello, el extrañamiento. Extrañamos ese cuerpo atravesado por prácticas, experiencias, subjetividades. Extrañamos compartir el aquí y el ahora. La materialidad edilicia en el teatro no es un elemento insustituible, al igual que en lo escolar, pero el encuentro sí que lo es. Eso que el confinamiento imposibilita, aunque no así el deseo.

A la búsqueda de convivio. Experiencias en pandemia

Las experiencias que reseñamos a continuación, dan cuenta de alternativas construidas sobre la necesidad del encuentro de cuerpo presente, tanto en el arte como en la educación. Todas ellas se sitúan en la provincia de Buenos Aires y se presentan sin ánimos de exhaustividad, sólo a modo de ejemplo metafórico, como posibilidades que tuvieron lugar junto con tantas otras que desconocemos.

Artísticas:

1. *Grupo Cubo Tandil*. Compuesto por artistas tandilenses, con el apoyo de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires),

realizaron intervenciones en el centro de la ciudad donde la obra se completaba con la participación del público. El artista estaba inmerso en una estructura con nylon transparente y la proximidad con el espectador era mínima (Figura 1 y 2). Por fuera se encontraban otros artistas con trajes de protección especiales encargados de una sistemática limpieza.

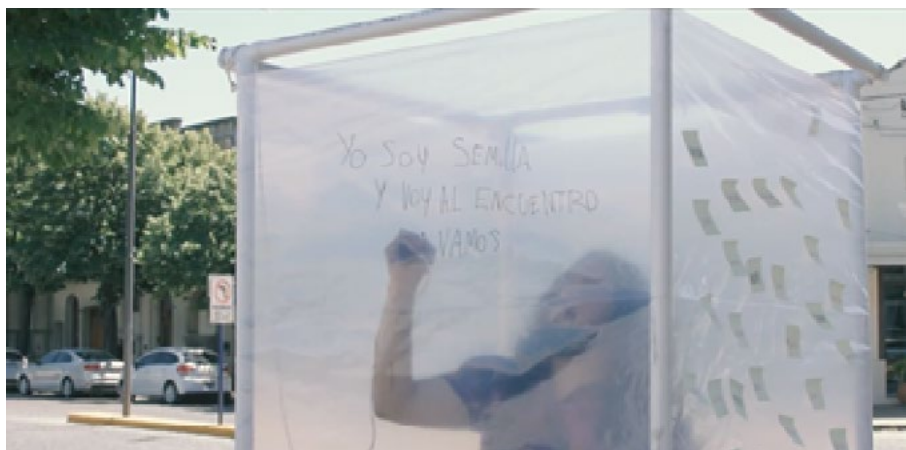


Figura 1. Actor realizando su intervención

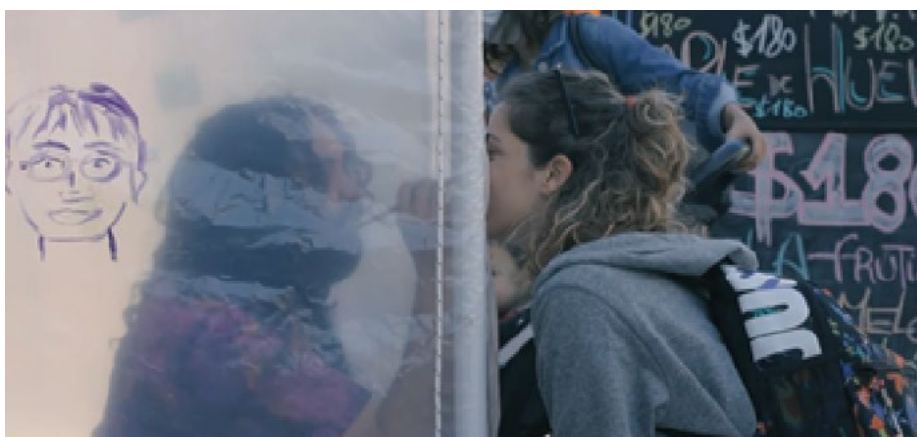


Figura 2. Espectadora participando de la muestra

2. *Lúcida en los balcones*. *Lúcida* es un grupo musical de Tandil compuesto por mujeres y artistas invitados. En los meses de aislamiento y con la prohibición de realizar conciertos decidieron hacerlos sobre balcones, llegaron a hacer tres ediciones en el 2020. La invitación era: *Pasá por la vereda*. (Figura 3)



Figura 3. Espectadores esperando el inicio del concierto.

3. *Muestreet*. A falta de museos, arte visual en las calles. Las obras fijadas sobre paredes toman contacto directamente con los ojos, no hay intermediación tecnológica, los colores son esos que se perciben. Se camina por la calle, y una imagen nueva en una pared llama la atención y puede incitar al cuerpo a detener su marcha o al menos posar su mirada frente a ella. Algunos les tienta intervenirlas, y eso también es parte de una obra que salió del dispositivo individual y ahora es compartida por aquellos que quieren o no verla. Se les presenta una imagen que no eligieron o que el algoritmo de *instagram* no les mostró.



Figura 4. Ilustraciones en la vía pública.

4. *Ciclos*. El espacio público y más si es al aire libre, se vuelve oportunidad para el encuentro. Esta obra se realiza a través de un recorrido por Recoleta, uno de los barrios más turísticos de Buenos Aires, montados en bicicleta, espectadores y actrices. Los diálogos ocurren tanto en movimiento como en detención.

Educativas

5. *Programa ATR*. Ante la ausencia de vinculación de alumnos con la institución educativa, la provincia de Buenos Aires promueve, hacia finales del año 2020, un acompañamiento pedagógico a través del programa ATR (acompañamiento de trayectoria y revinculación) con la presencia de estudiantes avanzados de carreras de profesorado o docentes del sistema que no tuvieran cargos activos, en los domicilios particulares.

6. *Explorando Tandil*. Fue una propuesta de un jardín de infantes (Figura 5) y consistió en un recorrido por la ciudad con distintas misiones en cada lugar. Desde construcción de refugios con elementos naturales, barriletes, balsas, hasta escaladas y tomas de fotografías. Se valoró la vinculación del cuerpo con la naturaleza y el medio natural como escenario educativo con la convicción de construir aprendizajes significativos.



Figura 5. Mapa de la ciudad de Tandil con indicaciones.

Mural colectivo: Un colegio del nivel primario de la provincia de Buenos Aires, como cierre del año, convocó a su comunidad para la realización de un mural en una de las calles de su ciudad. Una primera instancia consistió en un trabajo individual donde se los invitaba a los alumnos a realizar un boceto en base a la lectura de un cuento, integrándose todos en una composición grupal. En la instancia de pintar se garantizaron los protocolos y el distanciamiento entre las familias. La participación fue voluntaria.



Figura 6. Familia colaborando con la realización del mural



Figura 7. Mural finalizado

La condición de estar de *cuerpo presente*, se ha reformulado inimaginablemente en el último año y se han incorporado nuevas concepciones que no ignoramos al momento de escribir este artículo. Como señala Alicia de Alba (2021) la llegada de la virtualidad instaló como imperativo histórico y político-pedagógico la necesidad de construcción de una presencialidad virtual, la cual sólo es posible a través del establecimiento de un vínculo pedagógico. En este sentido, compartimos con la autora el argumento de que negar la posibilidad de presencialidad virtual, sería negar la enormidad de experiencias emergentes, así como

los esfuerzos realizados por maestras y maestros en nuestros sistemas educativos a lo largo de la pandemia COVID-19, quienes se han esforzado por sostener el vínculo pedagógico en la virtualidad online y han construi-

do a través de sus prácticas pedagógicas la presencialidad en la virtualidad. (de Alba 2021: 25)

Sin embargo, en este texto es nuestro objetivo ha sido argumentar que la presencialidad de cuerpo presente difiere de la presencialidad virtual en sentidos estructurales y que las reconfiguraciones que han tenido y aún tienen lugar, son incipientes y han aportado nuevas visiones tanto al ámbito educativo como al teatro, mas no han desterrado, ni habría motivos para hacerlo, el compartir con otros cuerpos, con toda su carga, un mismo espacio y un mismo tiempo. Apreciamos en los eventos reseñados y en tantos otros, una reconstrucción del encuentro, oasis en medio de la virtualidad del año 2020, donde se pone en valor los aprendizajes compartidos, la co-creación y la resonancia mutua. Posicionarnos desde este modo de estar en el mundo, e incorporar otras visiones y perspectivas, nos daría mayores cimientos para poder enfrentar cambios más verdaderos y duraderos.

Notas

1. «cualquier pedagogía radical debe insistir en que la presencia de todos sea reconocida. Y no basta simplemente afirmar esa insistencia. Es preciso demostrarla por medio de prácticas pedagógicas».
2. Es una práctica japonesa que repara cerámica rota uniendo sus partes con barniz espolvoreado con oro. De esta manera, no oculta sus roturas, sino que las deja expuestas embelleciéndolas.
3. A aquellas obras teatrales que integraban un catálogo, como el INT (Instituto Nacional de Teatro), se les ofreció el monto de las funciones, con el acuerdo de hacerlas efectivas cuando las restricciones por el aislamiento social, preventivo y obligatorio fueran retiradas.
4. Un dato a considerar es también el impacto de las medidas ante la pandemia en los sistemas educativos, según el momento del calendario escolar. En Argentina en marzo el ciclo lectivo se encontraba apenas comenzando, a diferencia de lo que acontecía, por ejemplo, en España donde el mismo se encontraba concluyendo.
5. En este contexto tanto desde el Consejo Federal de Educación como en la jurisdicción bonaerense se generan un conjunto importante de instrumentos de política educativa que se suman a los que ya venía elaborando, pero que marcan fuertemente la orientación hacia los aprendizajes, como por ejemplo la resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires N.º 1074/2020 (junio 2020) Anexo: «Enseñanza y evaluación»; N.º 1872/2020 (octubre 2020) Anexo 2: «Evaluar en pandemia»; la Resolución conjunta N.º 63/2020 «Plan Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales» (octubre 2020); Resolución N.º 1819/20 Programa «Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación» (ATR).
6. En este sentido, tanto el retorno a la presencialidad como su sostenimiento, distaron de ser homogéneos, tanto al interior de la provincia de Buenos Aires, como entre las diferentes jurisdicciones.
7. «un evento de des-familiarización, des-socioialización, des-apropiación o des-privatización: define algo libre. El término 'libre', sin embargo, no tiene sólo un significado negativo de suspensión, libre de, sino también un significado positivo, o sea, libre para».
8. Vale aquí la aclaración de que no nos estamos refiriendo al séptimo arte. El cine está vivo bajo su propia magia, y el teatro ya se repuso de aquella recaída de principios del siglo xx en donde temió que se echaba por tierra una historia de siglos.

Referencias bibliográficas

A falta de galerías, buenas son las calles. (1 de octubre de 2020). *El diario de Tandil*. [Fotografía] Disponible en: <https://eldiariodetandil.com/2020/10/01/a-falta-de-galerias-buenas-son-las-calles>

BARBA, E. (2005). *La canoa de papel*. Buenos Aires: Catálogos.

BÁRCENA, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BELMARTINO, L. (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, 10-12. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>

BRINGEL, B y PLEYERS, G. (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO - Ciudad Autónoma de Buenos Aires/ALAS/ Lima: ALAS.

CICLOS, LA OBRA [@cicloslaobra] <https://www.instagram.com/cicloslaobra/>

CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2013). Introducción en Contreras Domingo, J.; Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

CUBO GRUPO (17 de marzo de 2021). *Cubos habitados*. 1º muestra [Video] Youtube <https://youtu.be/8ZpVh-MTwlc>

De ALBA, A. (2021) *La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica*. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 N.º 1 (2021): Transformaciones de la escuela: presente y futuro.

DUBATTI, J. (2007). *Filosofía del Teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel.

——— (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. México: Libros de Godot.

——— (2015). *Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo*. En *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 44-54.

DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFE, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

GROTOWSKI, J. (1992). *Hacia un Teatro pobre*. México: Siglo XXI Editores.

KENT, D. (2019). El espectador ante la liminalidad de la experiencia teatral en DUBATTI, J. (Ed.) *Poéticas de liminalidad en el teatro II*. Lima: Fondo Editorial ENSAD.

LARROSA, J. (2020). *El profesor artesano*. Buenos Aires. NOVEDUC/perfiles.

LE BRETON, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Editorial Metales Pesados.

MASSCHELEIN, M.; SIMONS, M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

——— (2019). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020). *Informe Preliminar Políticas educativas en el contexto internacional. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Secretaría de evaluación e información educativa. Ministerio de Educación Argentina. Buenos Aires.

SKLIAR, C. (2020). *Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro*. En: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/10/23/carlos-skliar-las-escuelas-son-lugares-tiempos-y-formas-que-no-debieran-parecerse-a-ningun-otro/>

DE SOUZA SANTOS, B. (2020). El coronavirus y nuestra contemporaneidad. En Bringel, B y Pleyers, G. *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO- Ciudad Autónoma de Buenos Aires/ALAS/Lima: ALAS.

STANISLAVSKI, K. (2007). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Barcelona: Editorial Alba.

SUQUET, A. (2006). *Escenas. El cuerpo danzante: un laboratorio de la percepción*. En *Historia del cuerpo III. El siglo XX*. Madrid: Taurus.

UNICEF (2021). *Impacto de la pandemia en educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020. Encuesta de percepción y actitudes de la población*. Informe sectorial educación: Buenos Aires.

Acerca del artículo

La elaboración de este artículo aconteció del resultado de lo que inicialmente fue un intercambio «en clase» acerca de los efectos de la pandemia en la escolaridad, y luego una profundización y sistematización de los intercambios acontecidos.

Fecha de recepción: 8/4/2021

Fecha de aceptación: 28/7/2021

Educación y virtualidad: una apuesta posible

Education and virtuality, a possible approach

Lucrecia Cerini. UADER | lucreciacerini@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-2799-6931

Paola Barzola. UADER | paolabarzola@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5512-0486

Mariana Churruarín. UADER | marianasilchurruarin@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7761-9408

Analía Rígoli. UADER | analiarigoli@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6684-9398

Luján Hormaiztegui. UADER | lujanhormaiztegui@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2972-2675

María Esperanza Martínez. UADER | martinez.maesperanza@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0801-0911

<https://doi.org/10.33255/18511562/1181>

Resumen

Durante el año 2020 la pandemia por COVID-19 irrumpió en las condiciones concretas de existencia y de la cotidianeidad de la población mundial. El mundo entero se enfrentó a un fenómeno sin precedentes e impensado hasta el momento. La educación universitaria se vio obligada a establecer nuevos modos para llevar adelante las clases: los entornos virtuales de aprendizaje.

Específicamente, los espacios curriculares de prácticas profesionales supervisadas tuvieron el desafío de rediseñar las prácticas *en terreno* —planificadas generalmente desde la presencialidad física— de modos novedosos, diferentes, más allá de lo establecido por las pautas académicas prescriptas en torno a estas actividades.

Integramos un equipo de cátedra que lleva adelante uno de los espacios curriculares de práctica previstos

Abstract

During 2020 the COVID-19 pandemic disrupted the concrete existence conditions and everyday life of people all around the world. The whole world confronted an unprecedented and unthinkable phenomenon so far. University education was forced to set up new teaching methods: virtual learning environments.

Specifically, Supervised Professional Practices (internships) curricular spaces, were challenged to think of *on field* practices, something usually considered in a face-to-face way, in new and different ways, pushing the boundaries of what was established until then.

We are a team of teachers in charge of one of the Supervised Professional Practices (internships), that is part of the 5th year in the Psychology. This paper will try to describe the process of transforming the *on*

en la Licenciatura de Psicología, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos: la Práctica Profesional Supervisada (PPNS) en Grupo, Organización, Institución y Comunidad.

En este escrito, intentaremos hacer un recorrido por la experiencia de recrear un espacio académico en entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, reflexionaremos sobre la complejidad que ello requirió al momento de pensar una práctica desde *lo posible* en un escenario de pandemia y aislamiento.

Palabras clave: Práctica profesional, Educación, Aprendizaje virtual

field practices into virtual learning environments. We will show the complexity that demanded thinking this practice from the possible point of view, regardless of the social context of this time.

Keywords: Professional practice, Education, Virtual learning

Introducción

La Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) incluye en su plan de estudio prácticas curriculares en diversas áreas: jurídico-forense, infancia y familia, educativo, clínica y en grupo, organización, institución y comunidad. Es desde esta última opción que se enmarca la propuesta curricular que llevamos adelante. Estos espacios curriculares constituyen, para quienes cursan el último trayecto de la carrera, instancias valoradas y esperadas por las expectativas que genera la experiencia de la práctica.

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en Grupo, Organización, Institución y Comunidad se desarrollan en organizaciones institucionales y son un espacio electivo de formación que articula una propuesta teórica amplia con la posibilidad de planificar y desarrollar una experiencia de práctica. Ésta aparece en la formación del estudiante avanzado, como una instancia de apertura a nuevos conocimientos y aprendizajes que no serían posibles de otro modo que no fuera *en y sobre la práctica*. Atravesar esta experiencia significa la posibilidad de *dar los primeros pasos* en el ejercicio del rol, en la preparación para futuros contextos laborales, sobre todo en lo que hace a la inserción en ámbitos socio-comunitarios.

En los años en que se viene dictando esta PPS, se han llevado adelante intervenciones implementadas por lxs estudiantes en las distintas organizaciones institucionales donde realizan sus prácticas. Así, han diseñado y participado en instancias y dispositivos sobre diversas temáticas y problemáticas, sobre todo aquellas que prevalecen y preocupan a la comunidad donde el centro de práctica está inserto, han acompañado procesos institucionales de diálogo con lxs profesionales, trabajadores y usuarixs de la comunidad, han trabajado en la comunicación interna y externa de cada organización institucional, entre otras experiencias de práctica.

Durante el 2020, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesto por el Gobierno Nacional (Decreto N.º 297/2020) en Argentina, tuvo efectos en el ámbito educativo que —entre otros múltiples cambios— modificó las clases presenciales por espacios virtuales, es decir, transformó el espacio áulico en una instancia donde las corporalidades adquirieron otras dimensiones. Específicamente, las prácticas académicas curriculares debieron reconfigurarse en sus fundamentos y sus modalidades de implementación.

Esta PPS se vio afectada por la trasposición a la virtualidad, ya que fue necesario modificar el modo de implementación de esta asignatura, vinculada fuertemente a un trabajo de campo en territorio —tal como lo conocíamos o se había hecho anteriormente— y que conlleva la construcción de intervenciones con y entre otrxs, trabajadores de la salud y miembros de la comunidad.

Así es que, como equipo docente, debimos repensar y rediseñar el modo de llevar adelante el dictado de la cátedra readecuando la estrategia, modalidad y metodología de enseñanza-aprendizaje. Pero no sólo se reconfiguró lo concer-

niente a la didáctica, sino las formas de entablar el vínculo pedagógico con lxs estudiantes, que fueron protagonistas de un modo inédito de realizar las prácticas. Uno de los desafíos fue construir un lugar de encuentro en la virtualidad desde un encuadre de trabajo que sostuviera los procesos de manera acompañada, a la vez que permita el despliegue de la especificidad de una práctica académica.

En este artículo proponemos un recorrido por el encuadre de la PPS en Grupo, Organización, Institución y Comunidad, para poder explicitar luego los desafíos de la modificación y rediseño de la modalidad de cursado, como así también de las prácticas, que anteriormente fueran implementadas de manera presencial y que en el contexto del ASPO debieron ser llevadas a cabo de manera remota. Hacia el final, postulamos algunas conclusiones dejando planteadas preguntas que precisen del necesario transcurso del tiempo para comenzar a abordarlas.

Contextualizando la PPS

Esta PPS se inscribe en la línea teórica del análisis organizacional, institucional y comunitario. Entendemos que el rol del practicante de psicología debe construirse desde una perspectiva que contemple una reflexión sobre la trama social, cultural e histórica donde desarrollan sus prácticas. El quehacer profesional tiene el sentido de una intervención con vistas a la consolidación de un lazo social más saludable y al fortalecimiento de la red vincular de los grupos que forman parte de las organizaciones y protagonizan los agrupamientos comunitarios.

En este espacio de PPS, consideramos necesario re-trabajar herramientas de la problemática grupal, organizacional e institucional, entendiendo a las organizaciones institucionales insertas en un ámbito comunitario. Entonces, el ámbito comunitario se constituye en objeto de estudio e intervención en el proceso de construcción de las prácticas profesionales.

Desde este equipo de cátedra, y siguiendo a Corea, de la Aldea y Lewkowicz, hacemos una diferenciación entre *enfoque* y *posición* comunitaria. En este sentido, los autores sostienen que «la comunidad puede ser objeto de políticas (...) o sujeto de políticas» (1998: 12). Y agregan la siguiente idea:

La comunidad jurisdiccionalmente supuesta y burocráticamente representada de los «abordajes» comunitarios nada tiene que ver con las comunidades efectivas, constituidas a partir de actos de puesta en marcha de su propio recorrido. La posición comunitaria en el campo de la salud mental se implica en la inmanencia de las comunidades efectivas en lugar de aplicarse en exterioridad sobre comunidades representadas. (Corea, de la Aldea y Lewkowicz, 1998: 13)

La noción de *enfoque* comunitario remite a una idea de comunidad que es objeto de políticas, alejada de una posición deseante, en tanto la *posición* comunitaria implica un recorrido activo, cuya permanencia depende de la propia activi-

dad de creación y recreación de vínculos, modos de organización y estrategias de autoafirmación de un colectivo.

De acuerdo a los autores, la posición comunitaria se adopta cuando la comunidad no es entendida en términos esencialistas, como un objeto pasible de representación, sino en tanto comunidad *efectiva*, un hacer y un *hacerse*, hacerse de una posición subjetiva.

Durante el cursado de la práctica trabajamos también contenidos teórico-metodológico-instrumentales que permiten problematizar lo institucional y lo organizacional, como dos aspectos que están relacionados entre sí, pero que interesa diferenciarlos al momento de analizar las organizaciones institucionales. Así, se promueven lecturas críticas y analíticas de las tramas institucionales que permitan ir develando aquello que está oculto, lo no dicho o no mostrado, aquello que pertenece más al plano de la abstracción, es decir la dimensión institucional. Dicha dimensión se materializa en las organizaciones, dando lugar a movimientos de intereses, al interjuego de la relación saber-poder, entre otras. Entonces es ineludible construir intervenciones, desde una lectura compleja de las tramas institucionales.

En el ámbito de esta PPS procuramos contextualizar la construcción de la intervención de acuerdo a intereses, necesidades y proyectos, que den cuenta de *cómo*, *con quiénes* y *para qué* se construye dicha intervención profesional.

Ahora bien, teniendo en cuenta el trayecto de formación académica de lxs estudiantes y de acuerdo a sus distintas experiencias de aprendizaje a lo largo de la carrera, ofrecemos un espacio, a partir de su inserción en una organización institucional, en el contexto de un ámbito comunitario, un espacio adecuado para la realización de prácticas supervisadas que permitan reflexionar y aprender sobre el rol y desempeño del psicólogo en este campo específico. Tal como sugiere Schön (1992) las prácticas se dan en un *aprender haciendo*, un *aprendizaje experiencial*. Es así que entendemos que lxs estudiantes *devienen* practicantes en Psicología a partir de transitar estas experiencias iniciales hacia el futuro desempeño profesional.

En esta PPS la cuestión de lo grupal adquiere especial relevancia, no sólo porque es una categoría central que atraviesa esta asignatura, sino también porque en el espacio áulico el grupo opera como soporte e instrumento de procesos de aprendizaje y se constituye como un espacio colectivo de intercambio de experiencias; el interjuego de pensar juntxs lo que cada unx va reflexionando y vivenciando en sus centros de práctica provoca en el otrx algo que, por ser diferente, por ser similar, aclarar una idea o generar nuevos interrogantes, enriquece los sentidos.

Desde el equipo de cátedra nos posicionamos y adherimos a la noción de *dispositivo grupal* propuesta por Souto quien sostiene que:

El dispositivo grupal de formación es un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos, que crea las condiciones para que en su seno surjan procesos grupales y se produzcan transforma-

ciones en los sujetos y en su desempeño profesional. El dispositivo hace posible que un conjunto de personas devenga grupo, provoque lo grupal y la grupalidad, dé lugar a la diversidad, a lo Uno y lo Múltiple y permita el análisis y la interpretación de ese campo de problemáticas. Este dispositivo tiene una intencionalidad de formación: facilitar el desarrollo personal y profesional provocando la modificación de las capacidades de análisis de las clases y la reflexión acerca del rol y del sí mismo profesional. (2004:115)

Como venimos sosteniendo entendemos que el grupo —como *medio* de aprendizaje— es de vital importancia en el marco de la estrategia pedagógica que se despliega en esta PPS. Por ello también la concurrencia a las organizaciones institucionales se realiza a partir de grupos reducidos de estudiantes que se conforman para esa finalidad.

Así, siguiendo los aportes de Schön (1992), en el trabajo con el grupo se propicia la reflexión sobre la acción de las intervenciones desarrolladas por lxs practicantes en las organizaciones institucionales.

Como se mencionó anteriormente, esta PPS constituye una de las cátedras de prácticas electivas de la carrera. Habitualmente, lxs practicantes desarrollan proyectos de trabajo en distintos Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) y en dispositivos del Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) de la ciudad de Paraná, vinculados al campo de la salud mental desde un enfoque socio-comunitario. La intención es plantear otras intervenciones distintas a la práctica hegemónica e individualizante de la consulta individual. Nos planteamos el diseño e implementación de intervenciones que impliquen modos alternativos de intervención en salud mental comunitaria.

Lo socio-comunitario en esta experiencia es una dimensión central que implica trabajar desde la concepción de un sujeto o de un colectivo atravesado por su inscripción social, sus lazos con otrxs, sus proyectos, sus posibilidades. En este sentido, Del Cueto sostiene que «la intervención comunitaria se realiza sobre la producción subjetiva de una comunidad con la intención de provocar un cambio producido por los propios sujetos» (2014: 23). Además, consideramos que, en esta época, marcada por una fuerte vulnerabilidad social y un desfundamiento institucional (Lewkowicz, 2004), la visibilización de las potencias consiste en un trabajo mucho más arduo y delicado.

Crónica de una PPS en cuarentena

En el año 2020 en el contexto del ASPO, la cursada de la PPS, los contenidos y actividades estuvieron orientados inicialmente a una aproximación, revisión y profundización de contenidos y ejes de nuestro programa. Se trabajó con relatos de experiencias de intervención en el campo de la salud mental comunitaria, a través de videos de estudiantes de esta PPS del año 2019, quienes contaron su expe-

riencia de tránsito por la asignatura, focalizando en la práctica realizada. Esto se propuso con el fin de que lxs nuevxs estudiantes pudiesen conocer las experiencias transitadas por otrxs compañerxs, como también lograr una aproximación y preparación para el ingreso a los centros de práctica y la realización de prácticas profesionales virtuales en Psicología en el ámbito comunitario.

Cabe destacar que al ser una asignatura de práctica con un claro sentido en la formación del ejercicio del rol psicólogx en la comunidad, la cátedra se propuso especialmente abordar y problematizar aspectos relacionados a la salud mental comunitaria en un contexto complejo y particular atravesado por la contingencia sanitaria ante la pandemia por COVID-19. Por esta razón, además de trabajar con los contenidos conceptuales propios de nuestro programa de cátedra, añadimos todo aquel material que creímos pertinente, como artículos periodísticos de actualidad, notas escritas, videos y entrevistas radiales a referentes destacados del campo de la salud mental, tales como Bang, De la Aldea, Galende y Stolkiner. Asimismo, se trabajó con documentación del Ministerio de Salud de la Provincia y noticias locales acerca del contexto sanitario en relación al sistema de salud.

También nos planteamos un acercamiento a lxs referentes institucionales de los CAPS de Paraná —municipales y provinciales— y de los dispositivos del HESM con los que ya veníamos trabajando. A partir de allí, en primer lugar, solicitamos a lxs referentes de los distintos centros de prácticas que realizaran audios o videos donde contaran qué tareas realizaban en sus lugares de trabajo, antes y después de la irrupción de la pandemia, para propiciar un acercamiento por parte de lxs estudiantes a los centros de práctica y las diversas realidades institucionales.

En un segundo momento del primer cuatrimestre, propiciamos el intercambio de lxs estudiantes con lxs referentes interesados en participar, a través de videoconferencias para que pudieran conocer la estructura y el modo de funcionamiento de estas organizaciones, así como las intervenciones que se estaban realizando en el contexto de pandemia.

Generamos acuerdos con la Dirección del Primer Nivel de Salud Mental perteneciente a la Dirección General de Salud Mental (Ministerio de Salud del Gobierno de Entre Ríos) para intercambiar experiencias de trabajo y con la Subsecretaría de Salud Comunitaria y Dirección de Municipio Saludable y Articulación Programática (Municipalidad de Paraná). Específicamente, con el ámbito municipal generamos acuerdos para la realización de las prácticas profesionales supervisadas en Centros de Atención Primaria de la Salud municipales y en Redes Territoriales.

Durante el segundo cuatrimestre nos focalizamos en pensar cómo generar espacios posibles donde las prácticas puedan realizarse en un contexto de virtualidad. Así fue que, junto con los Centros de APS y los dispositivos del HESM que se encontraban interesadxs y posibilidaxs, coordinamos estrategias de trabajo acordes a sus necesidades e intereses en el contexto de la emergencia sanitaria para la inserción virtual de lxs estudiantes. Así lxs practicantes, en conjunto con

lxs profesionales referentes de las distintas organizaciones, elaboraron intervenciones particulares en este contexto inédito. Cabe destacar que la participación de lxs estudiantes en cada uno de estos centros fue sumamente fructífera y muy valorada por lxs profesionales que acompañaron sus intervenciones. Su inserción estuvo basada en una propuesta de trabajo de abordaje comunitario con énfasis en la prevención, promoción y cuidado de la salud mental, trabajándose además en algunos casos la estrategia comunicacional potenciando la interacción del centro de práctica con la comunidad.

Para el cursado de manera integramente virtual, utilizamos herramientas y materiales digitales que nos permitieron comunicarnos y desarrollar cada clase, como así también vincularnos con lxs estudiantes. Principalmente implementamos *Google Classroom*, donde publicamos el material bibliográfico y las distintas consignas para las actividades semanales o quincenales; los encuentros sincrónicos los desarrollamos vía *Google Meet*; y para intercambios asincrónicos usamos el correo electrónico de la cátedra y el *WhatsApp* personal de las docentes. Además, utilizamos otras plataformas creativas que dieron lugar a la construcción colectiva en simultaneidad.

En cuanto al modo de organización para el desarrollo de las clases virtuales planificamos semanalmente los contenidos a dictarse en cada una. La cátedra se valió de diversos insumos didáctico-pedagógicos como ser: textos, artículos, videos, audios, cuestionarios, archivos, que estuvieron disponibles cada semana con determinadas consignas de actividades que debían realizar y entregar en una fecha consignada por el equipo de cátedra.

Para cada clase se diseñó una *hoja de ruta* en la que se informaba y guiaba al estudiante sobre las propuestas para ese día, definíamos ideas clave enmarcando los objetivos y expectativas, encuadrando el sentido de las actividades y contenidos, aportando materiales a partir de hipervínculos.

En cuanto al equipo de cátedra, realizamos reuniones virtuales de manera regular para la programación de las clases, diseño y generación de materiales propios, como así también para las múltiples y diversas gestiones que exigió la concreción del dictado de la asignatura.

Durante el segundo cuatrimestre se realizaron con lxs estudiantes espacios de supervisión de las prácticas en los que se intercambiaban diversos aspectos que hacían a la misma, un espacio de diálogo para consultas, dudas, vicisitudes y redefiniciones, como así también para trabajar los propios atravesamientos subjetivos que iba provocando la práctica remota en ellxs. Estos espacios se llevaban adelante de manera particular con cada grupo de estudiantes por centro de práctica y a su vez se realizaban intercambios entre todos los grupos, lo que enriqueció aún más las miradas sobre los procesos.

En las actividades que se propusieron a lxs estudiantes se lxs invitaba a reflexionar, realizar lecturas y producir escritos de manera individual y grupal. El cumpli-

miento de las mismas permitió realizar un seguimiento del proceso de cada estudiante con el fin de acompañar y supervisar el tránsito por esta asignatura. Cabe mencionar que en todo momento se contempló la situación singular de aquellos estudiantes que tuvieran dificultad de acceso, conexión a Internet (intermitente) y de dispositivos tecnológicos, que dificultara el cursado de esta asignatura; para cada caso se previó una solución alternativa y/o mayor flexibilidad en la entrega de los trabajos contemplando las dificultades que algunxs debieron atravesar.

Como requisito final de cursado y cierre lxs estudiantes debieron elaborar un informe final de prácticas, con consignas que la cátedra adecuó a las particularidades del cursado. Dicho informe consistió en una sistematización de la experiencia, buscando reflejar una articulación teoría-práctica dando cuenta del proceso, la estrategia y análisis de la intervención realizada, las vicisitudes en el tránsito, incluyendo también un análisis de la propia implicación. Se realizó además una instancia de coloquio final con aquellos grupos de estudiantes que se encontraban en condiciones de promocionar la asignatura. Además del informe final y un coloquio, se contempló la evaluación integral del proceso de práctica realizado por lxs estudiantes, el compromiso demostrado y apropiación del ejercicio del rol de practicante, la participación activa en el proceso de aprendizaje supervisado y la calidad de los trabajos presentados.

Al final del cursado, solicitamos a lxs estudiantes que respondieran un cuestionario, a partir del cual nos interesaba conocer el modo como ellxs habían vivenciado el tránsito por esta asignatura, relevando aspectos tales como la propuesta de cátedra (contenidos, recursos, formas, tiempos, etc.), así como también la práctica en sí misma junto al acompañamiento, seguimiento y supervisión del equipo docente. El cuestionario se realizó de forma anónima y las respuestas revelaron que el trabajo realizado a lo largo del año fue profundo y enriquecedor. Muchxs destacaron la labor y el acompañamiento del equipo docente, la cercanía que sintieron más allá de los entornos virtuales de aprendizaje, además de la pertinencia del material utilizado a lo largo de este año inédito.

Construir un trabajo de campo virtual

Para Carballada (2015: 2) «el territorio, a diferencia del espacio físico, se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales». Pensando entonces en términos de territorio, nos preguntamos en el transcurso del año si podríamos lograr construir una alternativa a la práctica desarrollada de manera exclusivamente presencial. Así, hacia el final del cursado, podemos decir que identificamos al territorio como un espacio simbólico y sostenido por relatos, en el cual lxs estudiantes han podido proponer líneas de trabajo e implementarlas; intervenciones que han sido coincidentes con las necesidades de los distintos centros de práctica, en un contexto adverso para la implementación de prácticas en territorio.

Otro aspecto que consideramos importante destacar es que fuimos pensando al espacio de esta asignatura desde *lo posible*, esto es, dejando de lado o suspendiendo las concepciones y pre-nociones acerca de los modos en que debía darse una práctica profesional supervisada y focalizando la mirada en lo que era posible llevar a cabo, con las herramientas con las que contábamos nosotras y lxs estudiantes; sin por ello prescindir de lo que implica una práctica académica en cuanto a compromiso, pertinencia y responsabilidad al momento de llevarla adelante. Naturalmente, como ocurre otros años, lxs estudiantes manifestaron ansiedad, preocupación, expectativas y cierto temor ante el inicio de las prácticas, a lo que se sumó la particularidad de la experiencia inédita de prácticas remotas. Sin embargo, ello no fue un obstáculo para su implementación, sino que se transformó en posibilidad de otro tipo de prácticas.

Asimismo, sentimos que el encuentro con lxs estudiantes *tuvo lugar*, la creación y sostenimiento del vínculo facilitó el intercambio, la comprensión de los contenidos y la posibilidad de la realización de una práctica remota, integrando diferentes realidades, perspectivas y estimulando la producción de lo novedoso. El entorno virtual fue un medio y no necesariamente un obstáculo para el despliegue de estrategias y herramientas didáctico-pedagógicas que implementamos para propiciar el aprendizaje, la supervisión y el acompañamiento de las prácticas remotas. El encuentro creó espacios de trabajo fructíferos para el despliegue de las capacidades creativas y la reflexión, como así también para el análisis de las implicaciones (Lourau, 1975) y atravesamientos que conlleva la realización de una práctica académica en tanto cimiento del futuro ejercicio profesional.

De todas maneras, creemos que el encuentro *en vivo* de docentes y estudiantes, no es reemplazado por los entornos virtuales, sino que estos últimos configuran una dimensión específica de trabajo, que pudo alojar y mediar en los intercambios y devenir de la práctica.

Más allá de la presencialidad

En un contexto de incertidumbre como fue el del año 2020, atravesado por la emergencia sanitaria por la pandemia por COVID-19, muchos aprendizajes se vieron cuestionados y muchas seguridades, socavadas. Como equipo de cátedra realizamos un proceso donde intentamos desarmar andamiajes construidos para una presencialidad con lxs estudiantes y con los centros de práctica, para ir hacia una nueva construcción del espacio áulico de prácticas profesionales supervisadas, que fue transformándose en un *nuevo territorio*. Con la consigna de pensar en *lo posible*, fuimos dejando atrás cierta tendencia que existía al inicio del año académico, relacionada a una preconcepción acerca de que una práctica remota, mediante la virtualidad, sería *menos que* una práctica presencial: representaba algo que, siendo comparado con lo presencial, siempre quedaba como *en deuda*. Esto se vería ampliamente refutado, ya que no sólo se produjeron prácticas pro-

fesionales supervisadas remotas en un entorno virtual, sino que además ello fue realizado cumpliendo con lo que, como equipo de trabajo, esperamos que se produzca en una práctica: compromiso, aprendizaje, apropiación del rol de practicantes, mirada crítica y reflexiva sobre el proceso en sí y sobre la propia implicación.

Así, retomamos aquí algunas preguntas que plantea Kurtzbart (2021: s.d), que nos parecen pertinentes:

¿Somos capaces de incluir lo que sucede, lo inédito, lo impensado de este momento, para transformarlo en nuestro foco de interés, para problematizarlo, tolerando la frustración, la falta de síntesis, de un orden conocido que unifica y nos tranquiliza, pero que a la vez recorta, empobrece y mutila nuestra experiencia?

Al considerar los afectos que se ponen en juego en el terreno educativo ¿somos capaces de sostener una mirada fragmentada, abierta a lo desconocido, a las paradojas y a la incidencia del contexto?

En nuestra práctica como docentes, la irrupción de la pandemia nos hizo repensarnos en múltiples sentidos, resignificando nuestro rol y estimulando la reflexión y revisión sobre lo realizado. Nos impactó e interpeló llevándonos a renovar nuestras estrategias didácticas y sobre todo como acompañantes de una práctica profesional relacionada a lo grupal, en organizaciones institucionales insertas en la comunidad, enmarcada en una universidad pública desde donde apostamos a seguir creando posibilidades en pos de construcciones que se organicen colectivamente.

En nuestra labor como docentes pensamos el acompañamiento del modo como lo refieren Nicastro y Greco (2009: 87) como «ese espacio material y simbólico que permite generar un sostén o diversos modos de habilitar trayectorias formativas». Así, reconocemos la singularidad de cada unx en tanto sujeto en formación con sus propias narrativas, sus trayectorias e inscripciones socio-deseantes, en proceso de construcción de su identidad profesional en un entretejido junto con otrxs: compañerxs, docentes y organizaciones institucionales.

Estamos convencidas que el tránsito por la práctica promueve un aprendizaje único y particular, *junto con y entre otrxs*, genera modificaciones y produce movilizaciones al tiempo que nos y lxs interpela. Por ello, nos proponemos como docentes un acompañamiento habilitante que contenga y dialogue con ese sujeto practicante entendiendo que el pasaje por esta PPS dejará huella y será impronta en su futura práctica profesional.

Consideramos que no hay un estudiante igual al otrx, como tampoco hay una práctica igual a otra. Una práctica no se enseña, no se transmite, se experimenta. Cada nueva práctica es una aventura a aprehender una posibilidad para probar y *probar-se*, poniéndose a jugar los saberes construidos, pero también una invitación a deconstruir aquellos que se dan por sentado, por sabido, porque en el en-

cuentro con la realidad institucional y sus complejos intersticios, observamos sus contradicciones, lo que dicen ser y lo que efectivamente allí opera. Apelamos necesariamente al reservorio de teorías que alumbran y orientan nuestras reflexiones y acciones, junto al despliegue de la propia subjetividad para poder leer entre líneas la escena institucional, dejarnos sorprender y así aprender de ella. En este sentido, acordamos con Schejter, Cocha, Furlán y Ugo (2016: 23) en que:

el aprendizaje no es una mera repetición de conceptos y pensamientos de otros, sino que se construye en la experiencia de mirarnos haciendo con otros, visualizando y reflexionando acerca de esos modos de hacer. Valorar el propio proceso de pensamiento posibilita la aparición de nuevos sentidos y la construcción de nuevos conocimientos.

Concluyendo, abriendo otras líneas

Consideramos que la experiencia realizada en esta propuesta curricular de práctica profesional supervisada de manera remota mediante la virtualidad fue posible ya que como docentes formamos un equipo de trabajo en el cual compartimos una misma visión y encuadre que se orienta hacia un mismo sentido en el ejercicio de la práctica docente; y que se ha ido fortaleciendo año tras año en el acompañamiento y supervisión de estudiantes avanzados de la carrera, con una mirada compartida, a su vez, de lo que significa el aprendizaje en una práctica académica.

Nuestra mirada y la tarea hacen foco en la creación de un vínculo pedagógico en el que lxs estudiantes puedan crear un lugar en el que se sientan habilitados para la concreción de prácticas profesionales y en este caso en particular en la virtualidad. Consideramos que logramos pensar alternativas desde *lo posible* para que ello fuera viable, apelando a la creatividad, al pensar por fuera de estructuras de cursado anteriores y en presencialidad. Creemos que esto a su vez en gran medida fue posible porque hay una historia de y en la cátedra que creó las condiciones para producir estos nuevos sentidos y saberes, en contextos de incertidumbre.

Pese a lo imposible de la tarea de educar, como bien enuncia Freud entre sus *imposibles*, nos planteamos una alternativa a las interacciones corporales y al vínculo creado a partir de las sensaciones, los silencios, las risas contagiosas. ¿Alcanza a ser sustituida esta experiencia por la alternativa *virtual* construida a partir de nuestro deseo de estar cerca, de hacer lugar, de crear y posibilitar un espacio para lxs studentxs?

Hacer una práctica implica transitar una experiencia, dejarse metamorfosear por el otrx y lo que éste nos trae, a lo que nos invita y lo que nos provoca. ¿Tal vez podríamos denominar una *pedagogía en la distancia* a lo que en este artículo hemos comenzado a enunciar? Habrá que continuar pensando qué efectos ha tenido la pandemia en los escenarios educativos y crear nuevos conceptos para nombrar estas formas de desplegar lo pedagógico mientras transcurrimos épocas inciertas y desde instituciones educativas que se encuentran reformulando sus modos de enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

CARBALLEDA, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual en *Margen Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, vol. 76, 2015.

COREA, C., DE LA ALDEA, E. y LEWCOWICZ, I. (1998). La comunidad, entre lo público y lo privado. En *Revista Campo Grupal* N.º 2, septiembre-octubre. Buenos Aires.

Decreto N.º 297 de 2020. *Aislamiento social, preventivo y obligatorio*. 19 de marzo de 2020.

DEL CUETO, A. (2014). *La Salud Mental Comunitaria: intervenciones comunitarias. Vivir, pensar, desear*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

KUTZBART, A. (2021). Pensando la educación desde los afectos, las tensiones y la necesidad de contacto. *Topía*, marzo 2021. Disponible en: https://www.topia.com.ar/articulos/pensando-educacion-afectos-tensiones-y-necesidad-contacto?utm_source=Bolet%C3%ADn+Top%C3%ADa&utm_campaign=afe4c4a487-REVISTA_90_TODOS_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_bf055be65c-afe4c4a487-36235045&mc_cid=afe4c4a487&mc_eid=8d4caf5cbe

LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

LOURAU, R. (1975). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

NICASTRO, S. y GRECO, M. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens.

SCHEJTER, V., COCHA T., FURLAN, G. Y UGO F. (2016). *Una mirada institucional de lo psicológico: La alteridad en nosotros*. Colecciones Psicología. Buenos Aires: Eudeba.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SOUTO, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 2, N.º 2, 2004.

Acerca del artículo

El artículo surge de la experiencia de la asignatura denominada Práctica Profesional Supervisada en Grupo, Organización, Institución y Comunidad, correspondiente al 5to año de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER). El relato se encuentra específicamente referido al transcurso del año 2020 del cursado y dictado de una asignatura de práctica acerca del rol del psicólogo con profundo anclaje en lo organizacional y en lo comunitario, año marcado por el contexto sanitario de pandemia por COVID-19 y de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en el que la educación universitaria tuvo que pasar de espacios presenciales a entornos virtuales.

Fecha de recepción: 4/5/2021

Fecha de aceptación: 6/7/2021

Horizontes cartográficos de la corporalidad (o su ausencia) en la clase virtual de Francés

Cartographic horizons of corporeality (or its absence) in the virtual French class

Viviana Graciela Basano. UNL | vivianabasano@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3658-7686

Agustina Mai. UNL, UNER, ISM | magustinamai@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5986-4247

<https://doi.org/10.33255/18511562/1040>

Resumen

El proceso educativo virtual de emergencia ha marcado el año 2020 y ha interpelado las prácticas docentes, proponiendo nuevos modos de subjetivación, de presencialidad y de comunicación, y por ende nuevos modos de aprender y enseñar. Como profesoras de Lengua Extranjera-Francés en el nivel universitario pretendemos construir conocimiento a través de nuestra experiencia áulica, tomando la idea de hombre como territorio, analizando las acciones, los cambios, adaptaciones e interacciones que se gestaron durante este periodo de pandemia y siguen su curso, no sin consecuencias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al surgir nuevos territorios emerge el impulso racional que se empeña en cartografiarlos a través de distintos rasgos, con el objeto de guiarnos y encauzarnos a suelo firme o no... La falta de espontaneidad, el desdibujamiento de la corporalidad, las restricciones en los intercambios y generación de lazos entre pares

Abstract

The emergency virtual educational process has marked the year 2020 and has challenged teaching practices, proposing new modes of subjectivation, face-to-face interaction and communication, and therefore new ways of learning and teaching. As teachers of French as a Foreign Language at the university level, we intend to build knowledge through our classroom experience, thinking of man as a territory, analyzing the actions, changes, adaptations and interactions that took place during this period of the pandemic and continue, not without consequences for the development of the teaching and learning processes. As new territories emerge, the rational impulse emerges that insists on mapping them through different traits, to guide us and direct us to the firm ground or not... The lack of spontaneity, the blurring of corporeality, the restrictions on exchanges and the generation of peer bonds are some of the difficulties we encountered during the emergency remote teaching.

son algunas de las dificultades que encontramos durante el proceso de virtualización de emergencia. Es por esto que centramos nuestra reflexión en el cuerpo como materialidad de lo presencial, analizando diversos aspectos que forman parte del currículum oculto en el encuentro físico áulico y en el encuentro virtual sincrónico. Este análisis nos lleva a formular una serie de preguntas que generan marcas y posibilitan nuevas geografías, que probablemente tengan su respuesta con el paso del tiempo y en la evolución de la educación digital.

Palabras clave: corporalidad, virtualidad de emergencia, Lengua extranjera/Francés

That is why we focus our reflection on the body as the materiality of face-to-face interaction, analyzing various aspects that are part of the hidden curriculum in the in-person class and the synchronous virtual meeting. This analysis leads us to formulate a series of questions that generate marks and enable new geographies, which will probably have their answer over time and in the evolution of digital education.

Keywords: corporality, Emergency remote education, French as a Foreign Language

Es mi cuerpo el que se mueve por el mundo. Es mi cuerpo donde se refleja la mirada del otro. Es mi cuerpo el que resulta modelado por una caricia o afectado por un golpe. Es mi cuerpo el que llena el mundo y es entorno a él que se anuda el pensamiento, como una enredadera alrededor del árbol que le da sostén.

Franco Rella (2004: 28)

«La transformación del ambiente tecno-cognitivo redefine continuamente las formas de la identidad».

Franco Berardi. (2007: 77)

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre los cambios, adaptaciones e interacciones que logramos llevar a cabo durante el proceso de virtualización de emergencia¹ en el nivel superior durante la pandemia de COVID-19, focalizándonos en el cuerpo, entendiéndolo como «ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo» (Le Breton, 2011: 7) y en las formas de comunicación que se desarrollan en el espacio-clase. A través de nuestra experiencia áulica, pretendemos construir conocimiento a partir de la idea de hombre como territorio (Llanos-Hernández, 2010), analizando las acciones, los cambios, adaptaciones e interacciones que se gestaron durante este periodo de pandemia y siguen su curso.

Es así que pretendemos valernos del concepto de cartografía como un horizonte, que pueda proveer de información objetiva sobre el espacio virtual en un sentido rizomático —con «múltiples entradas»— (Deleuze y Guattari, 2002), como un instrumento teórico-práctico, que cobra existencia a medida que se produce, estando abierto al devenir de los acontecimientos, poniendo en marcha nuevas relaciones, interpretaciones y procesos (Pérez de Lama, 2009), a fin de reconocer nuevos factores en la creación de nuevas relaciones humanas, nuevos mundos, intentando problematizar los hechos observados, localizarlos en el universo de la virtualidad y confrontándolos a la presencialidad.

Tomando a Foucault (1999) como un referente teórico de base para nuestra reflexión, recuperamos la siguiente perspectiva:

problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, así como tampoco creación mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento [bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.]. (Foucault, 1999: 371)

En este sentido, aspiramos a reflexionar sobre los nuevos modos de subjetivación que se están gestando a partir de las transformaciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje virtuales en este contexto de emergencia.

La educación a distancia tiene décadas de trayectoria, pero en este «tiempo convulso» (Dussel *et al.*, 2020: 12) de aislamiento obligatorio ha adquirido características específicas, que llevaron a crear un nuevo concepto para lo que está sucediendo desde marzo 2020 (Williamson *et al.*, 2020; Bozkurt *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020): «emergency remote education» traducido como «virtualización educativa de emergencia».

La diferencia más notoria entre la virtualización educativa de emergencia y la educación a distancia es que esta última se trata de una opción mientras que la primera, una obligación. (...) Además la educación a distancia es una actividad planificada y su implementación está basada en un conocimiento teórico y práctico específico de este campo y de su naturaleza. Por otra parte, la virtualización educativa de emergencia se trata de *sobrevivir* en una época de crisis con todos los recursos disponibles, incluyendo los que están en línea y/o los que no (traducción y resaltado propios) (Bozkurt *et al.*, 2020: 2).

Si partimos de la idea de que el cuerpo es «una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo» (Le Breton, 2002: 13) y que las subjetividades se van transformando y adaptándose a los distintos ambientes socioculturales, cabe preguntarse: ¿somos conscientes de la centralidad del cuerpo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué implican los cambios tecnológicos y la virtualización total en la enseñanza?, ¿qué tipos de subjetividades promueven o, por el contrario, obturan?, ¿de qué manera los cuerpos se hacen compatibles con las tecnologías y modos de enseñanza y aprendizaje virtuales? (Sibilia, 2005, 2012) ¿qué se gana y qué se pierde en el proceso comunicativo áulico? Esta diversidad de líneas y elementos que componen el mapa —sociales, factuales, tecnológicas, imaginarios, entre otros— generan relaciones que permiten incorporar en el análisis lo no previsto, lo móvil, pero también lo estático, lo sedimentado, y realizar un mapa con variadas entradas y salidas (Brizuela, 2016) ampliando la mirada de la realidad y generando la construcción de conocimientos críticos.

Nuestra reflexión se sustenta en el siguiente concepto de los Iconoclasistas Pablo Ares y Julia Risler (2016):

Somos las personas quienes realmente creamos y transformamos los territorios, y no hay una mimesis entre la materialidad espacial de los mapas y la percepción imaginaria sobre el territorio, pues éste es una construcción colectiva y se modela desde las formas subjetivas del habitar, transitar, percibir, crear y transformar. (Ares y Risler, como se cita en Brizuela 2016: 7)

En las cátedras Lengua Extranjera-Francés nivel 1 y nivel 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la dinámica de trabajo áulico se centra en el enfoque comunicativo accional², pro-

puesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002), cuya base metodológica entiende a la competencia comunicativa (Hymes, 1996; Cuq, J-P. *et al.*, 2003; Bérard, 1991) como una habilidad compleja. Se aprende una lengua para lograr comunicarse y expresarse y para ello se fomentan actividades comunicativas (escuchar, escribir, conversar...), respondiendo a funciones específicas (solicitar y obtener información, expresar diversos sentimientos, saludar, contar experiencias y proyectos...), en ciertas circunstancias socioculturales, empleando los elementos lingüísticos (lexicales, discursivos, gramaticales, gráficos, fonéticos) pertinentes al acto comunicativo, promoviendo estrategias, actitudes y procesos, que hacen posible aprender y comunicar. En su artículo «Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional», Christian Puren propone llamar «co-accional» a la perspectiva elaborada por el Marco Europeo porque enfatiza «la dimensión colectiva de las acciones» y «la finalidad social de las mismas», lo cual trasciende los enfoques comunicativos y por tareas. De esta forma, es posible mutar del «concepto comunicativo de interacción (que es un hablar con otro actuando sobre él) al concepto de co-acción (que es un actuar con los otros)» (2004: 260-261), lo que amplía la variedad de herramientas didácticas, dejando la libertad de decisión al profesor para elegir aquellas más convenientes para sus alumnos/as y para su contexto global de enseñanza/aprendizaje. Por su parte, Mangenot (2008) considera que el enfoque comunicativo es enriquecido y profundizado por el enfoque accional, en el cual los intercambios y la interacción son fundamentales para el aprendizaje. Es así que la actividad interactiva es el eje conductor de toda práctica áulica de lengua extranjera.

Las materias Francés I y II, de cursado anual, se ofrecen a todas las carreras de la FHUC como opcionales o electivas. Esta amplitud convoca a un público sumamente diverso, de diferentes edades, niveles, conocimientos y experiencias previas, motivaciones e intereses personales, que representa un gran desafío al momento de diseñar las clases, elegir material y planificar los encuentros. Hasta 2019, cada nivel cursaba cuatro horas presenciales por semana, es decir un total de sesenta horas por cuatrimestre y 120 horas anuales, además los estudiantes tenían acceso a dos horas semanales de clase de consulta y a la plataforma virtual *Moodle* como complemento de la presencialidad. Esta herramienta no era usada con frecuencia por los y las estudiantes, lo que indica que preferían el contacto físico en el aula.

El año 2020 marcó un quiebre en todos los aspectos y la educación se vio profundamente afectada (Lion, 2020; Bozkurt *et al.*, 2020), obligando a autoridades, docentes, no docentes y estudiantes a adaptarse a una nueva forma de gestionar (Igarza, 2021) los aspectos administrativos, la enseñanza y los aprendizajes, lo que ocasionó mucha preocupación y angustia. Esta situación excepcional, esta «disrupción no deseada» (Igarza, 2021: 32), esta «experiencia del límite» (Dussel *et al.*, 2020: 11) puso en evidencia varias cuestiones que requieren ser pensadas y

problematizadas desde lo pedagógico y desde las políticas públicas. Las desigualdades sociales en el acceso a la educación, a la tecnología y al capital cultural (Bourdieu, 1997) se profundizaron (Lion, op.cit.; Igarza, op. cit.; Williamson *et al.*, 2020) y evidenciaron las debilidades y rigidez del sistema educativo, la resistencia al cambio y la lentitud de las políticas educativas para dar respuesta a las diversas contingencias. El estudiar y dar clases desde la casa demostró que la institución educativa existe y que se requiere de profesionales de la enseñanza formados para esa tarea, que tiene particularidades y necesidades propias y específicas (Maggio, 2021). Se demostró además que la universidad posee una función social, que es un espacio privilegiado para el encuentro con otros (Cannellotto, 2020), que permite la circulación de prácticas culturales diversas y que interviene en la estructuración de la vida social y familiar.

La virtualización de emergencia enfrentó a los y las docentes al desafío de reorganizar la planificación, adaptar las prácticas de la presencialidad a diversas plataformas y repensar nuevos modos de gestión de la clase, de estudiar la lengua y de promover las relaciones interpersonales.

A partir de la idea de que las tecnologías sugieren, estimulan, posibilitan determinados modos de vida, es decir, promueven determinados usos del tiempo y del espacio (Mumford, 1945), así como ciertas formas de relacionarse con uno mismo, con los otros y con el mundo (Sibilia, 2005), surgen las siguientes preguntas: ¿qué tipo de relaciones se promueven en los entornos de aprendizaje virtuales?, ¿qué tipo de comunicaciones es factible llevar a cabo?, ¿cómo se relacionan entre sí los y las estudiantes en la virtualidad?, ¿y con el/la docente?, ¿y con la «clase»?

Un nuevo escenario: el aula virtual

«Los gestos transmiten información específica sobre los estados emotivos, cognitivos y valorativos experimentados»
Sergio Rulicki y Cherny (2015: 35).

Una de las primeras diferencias que se encontraron al pasar de la presencialidad a la virtualidad exclusiva es un cambio radical del espacio físico: el aula tradicional, con sus paredes, pizarrón y disposición de bancos, es reemplazada por el entorno virtual —espacio de trabajo asincrónico— y la videoconferencia —para los encuentros sincrónicos—.

En la mayoría de las instituciones educativas, el aula es un espacio marcado por estereotipos bien definidos, según la disposición occidental tradicional se imponen, entre otros elementos, los muros delimitantes y contenedores del espacio, los bancos organizados en línea, la importancia de la autoridad según el lugar que posee el escritorio del docente y el pizarrón frente al grupo, una escenografía que marca la relación de poder profesor-estudiantes (Foucault, 2002) y que da lugar a un sinnúmero de comunicaciones clandestinas, multicanales, espontáneas y au-

ténticas, que oscilan entre la oralidad de las charlas a los gestos y a las mímicas más o menos codificadas, intercambiadas al momento en el que el docente baja los ojos o se pone de espaldas al grupo.

Hasta finales de 2019, la presencialidad en el aula de Lengua Extranjera-Francés de la FHUC estaba marcada por los estereotipos de las aulas argentinas. La disposición de los bancos en línea era funcional a una interacción directa entre profesor y estudiantes en las actividades individuales y se justificaba plenamente para rendir exámenes parciales o finales. Por el contrario, para el desarrollo de actividades grupales se organizaba el aula en pequeños grupos, por ejemplo, en panel para una mesa redonda, en dos semicírculos opuestos y un espacio para jurado si se trataba de un debate, o pares enfrentados para representar juegos de roles.

¿Qué posibilitaba este espacio presencial? Interactuar con el *Otro* en un mismo espacio físico pone en juego automáticamente estructuras implícitas que funcionan, como dice Sapir (1971: 46), «según un código secreto y complejo que no está escrito en ninguna parte, desconocido, pero comprendido por todos» (de nuestra traducción). El aula física propiciaba una comunicación multicanal (no-verbal), en su aspecto kinésico (gestos) como proxémico³ (organización del espacio interpersonal), además del canal táctil y el olfativo, así como todo lo relacionado con la vestimenta, la bijouterie, el peinado y el maquillaje, entre otros. Para un profesor de lengua extranjera, los significantes proxémicos y kinésicos cobran aún una relevancia mayor: la forma explícita en que gesticulamos para emitir otros y nuevos sonidos —que no existen en nuestra lengua materna— y cómo enseñamos al estudiantado la forma en que deben mover sus labios, abrir o cerrar la boca, dejar escapar el aire por la boca o la nariz hacen del cuerpo una herramienta de trabajo, un instrumento de comunicación a conocer y modelar.

Por el contrario, la multiplicidad de canales, propia de la comunicación presencial, se reduce, en el caso del encuentro virtual sincrónico, prácticamente al aspecto auditivo, ya sea en el habla en su forma rítmica-melódica o entonación asociada a la forma textual y en la vocalidad como los ruidos conversacionales, acompañada de pocos y muy acotados gestos, que logran vislumbrarse en el frecuente primer plano de la cámara de una computadora o celular.

Por otra parte, ese espacio físico constituía un lugar de socialización, de «exposición discursiva» (Develotte, 2009: 182), de interacción social, un «espacio comunicacional» (Pallotti, 2002, como se cita en Bertocchini y Constanzo, 2017: 17) —claves en la clase de lengua extranjera— en el que convergen «dispositivos comunicacionales complejos» (Cicurel, 2002: 3) y en el que los y las estudiantes son co-productores del discurso junto al profesor:

Aprender una lengua dentro de un grupo quiere decir que uno se compromete con el diálogo que se produce entre los miembros del grupo y que hay una exposición discursiva plural: exposición al decir del profesor, en-

cuentro con los textos, con las marcas escritas, pero también escucha de los dichos de los otros estudiantes. (Cicurel, op. cit.,: 6, traducción propia)

A diferencia del aula física, dispositivo que se replica en todos los niveles de la educación desde el inicial al superior y que propicia un saber-estar y un saber-ser implícitos en el ámbito institucional, la mayoría del estudiantado no contaba con experiencias previas de educación virtual. En nuestro caso particular, ninguna persona había cursado anteriormente en forma virtual, según un sondeo que realizó la cátedra al comienzo de la pandemia. La plataforma educativa *Moodle*, la mensajería a través de la aplicación *Telegram*⁴ y los encuentros sincrónicos se convirtieron en los espacios de socialización, que posibilitaron ciertas prácticas discursivas, pero no propiciaron otras.

Está tan naturalizado el cuerpo, con toda su potencialidad semántica, que recién se logra tomar conciencia de su relevancia en una situación donde se encuentra constreñido, encorsetado o hasta borrado. Si bien la virtualidad ofrece mecanismos que visibilizan la corporalidad —y en este sentido los celulares, la mayoría con cámara, juegan un rol clave—, ésta pasa a un plano secundario o mucho más limitado que el contacto sin mediación de tecnología alguna.

Por otra parte, el compartir un aquí y ahora, en un mismo contexto, con sus posibilidades, condicionantes e imprevistos, crea un sentimiento de comunidad y de pertenencia. Por ejemplo: la circulación del mate de un estudiante a otro, padecer las mismas condiciones edilicias o climáticas, o un corte de energía que, en la facultad, afectaba a todos por igual, con la consiguiente interrupción de la clase, situación que difiere de un corte en la conexión hogareña de internet o cualquier otro inconveniente, que —en la virtualidad— queda reducido a una cuestión personal y no grupal/institucional. Por ende, en los encuentros virtuales muchos de estos aspectos contextuales se pierden y, con ello, se diluye el sentido de estar con otro. Los estudiantes están solos físicamente cada uno delante de su pantalla. Sin desconocer las potencialidades que ofrece Internet de abrirse hacia el exterior (ver, escuchar, leer lo que sucede en el mundo), incluso comunicarse con estudiantes de otras culturas, expresarse, escribir sus opiniones, sus historias, sus sueños y transformarse en ciudadanos del mundo, estas posibilidades no se aprovechan en toda su potencialidad en la clase sincrónica. Es así que cuando estas aperturas hacia el afuera se dan simultáneamente al encuentro virtual sincrónico ponen en jaque la atención que exige estar en clase y aprender. Cámaras apagadas se convierten en cómplices de estas fugas, que desvinculan al estudiantado del aquí y ahora. Es cierto que, en el aula presencial, también se pueden dar las fugas mentales: que esos cuerpos coexistan en un tiempo-espacio delimitado no garantiza la atención absoluta, pero también hay que reconocer que, en el aula física, los distractores son menores o mucho menos atractivos que las decenas de ventanas/pestañas y aplicaciones que pueden convivir —y de hecho coexisten— con una clase virtual sincrónica.

Estudiantes sin rostro, docentes ciegos

«Mirar es una forma de tocar a distancia,
de hacer sentir nuestra presencia a los demás»
Sergio Rulicki y Cherny. (2015: 36)

En una videoconferencia, en la que muchas veces la única cámara encendida es la del docente, éste también se encuentra solo, hablándole a decenas de ventanitas con fotos o sólo iniciales (que a veces ni siquiera se corresponden con el nombre y apellido del estudiante en cuestión, porque un mismo dispositivo es compartido entre varios miembros de la familia). Un monólogo ciego, en el que los profesores pierden información vital para las clases: el asentimiento con la cabeza, que alienta a continuar o confirma la comprensión de lo explicado; los bostezos que delatan el cansancio, aburrimiento o desinterés; el repiqueteo constante de un par de dedos o pies, que evidencian la ansiedad o nerviosismo durante un examen. Sin estos indicios, el profesor navega a ciegas en la web, con un *feedback* prácticamente inexistente.

Si nos basamos en la noción de que el cuerpo es un factor de individuación, soporte del individuo, del cual el rostro «vuelve más sutil esa diferenciación» (Le Breton, 2002: 43), se hace mucho más evidente cuánto se pierde al borrar ese cuerpo (o apagar una cámara). Sin la percepción de la apariencia del otro —apariciencia que responde a «una escenificación del actor, relacionada con la manera de presentarse y de representarse» (Le Breton, 2011: 81)—, los docentes quedan despojados de buena parte de la comunicación con los/las estudiantes y de la posibilidad de inferir —intereses, emociones, aprobaciones o descontentos—, lo cual interpela a revisar las formas de interactuar y exige desarrollar nuevas estrategias de comunicación, de participación, de identificación y reconocimiento del otro, tal como se refleja en el pensamiento de Skliar:

¿Qué queda de los espacios físicos —de roce, de fricción, de gestualidad, de corporalidad en fin— en donde el enseñar y el aprender se sostenían en vínculos de olor y sabor? ¿Qué queda del educador que toma la palabra y la democratiza a través de los sinuosos caminos de las miradas y las palabras de los estudiantes? (2020: 27)

En este sentido, uno de los mayores desafíos de la virtualización durante 2020 no fue ni la intempestividad de la adaptación, ni más horas de trabajo, ni memorizar decenas de contraseñas para acceder a los entornos y recursos en línea. Tampoco lo fueron, primordialmente, la necesidad de conciliar vida doméstica-familiar-privada con la académica-científica-profesional, ni la mala conexión casera de internet ni la falta de tecnología adecuada en los hogares. Una de las mayores dificultades, desde el punto de vista interaccional —con su consiguiente correlato pedagógico—, fue no poder ponerle cara ni nombre a la mayoría del estudiantado.

Sin la percepción de la apariencia del otro, disminuye la posibilidad de conocer mejor al público: en la virtualidad se perdió la posibilidad de percibir el lugar en el que se sientan o con quién, cierto estilo de vestimenta o de pelo, características físicas, los tonos de voz, sus caligrafías... A lo largo de la carrera docente, después de meses de corregir trabajos prácticos, se llega a reconocer la letra de los/las alumnos/as y a llamarlos por su nombre o apellido. ¿Cuántos nombres o rostros guardan la memoria? Del 2020, muy pocos, ya que, en el mejor de los casos, un número menor se conectaba a las clases sincrónicas, y no siempre con la cámara prendida. En algunos casos, sólo se pudo ver una foto, cuando se sabe que esa imagen bidimensional es mucho más limitada y muy diferente a la presencia corporal (aun cuando esté mediatizada por la cámara).

Plataformas como *Zoom* o *Meet*, las más usadas en este año de virtualidad de emergencia para realizar las videoconferencias, intentan emular acciones propias del aula física, como levantar la mano o escribir en la pizarra. Sin embargo, no cumplen cabalmente la misma función que sus pares analógicos. El ícono virtual de levantar la mano es impersonal, es el mismo para todos. Nada dice ese diseño digital acerca de la persona que lo emplea, sólo indica su pedido de palabra. Como contrapartida, cabe recordar las prácticas entre las paredes: ¿Cuánto logran decodificar los docentes de las manos reales de los y las alumnos y alumnas? ¿Quién no reconoce los brazos estirados de los y las estudiantes más entusiastas? ¿O quién no intuyó alguna vez la timidez o la vergüenza, en ese antebrazo apenas elevado por encima del banco?

En cuanto a la pizarra virtual, esta herramienta también deja de lado dos características de la presencialidad: el contacto visual con el estudiantado y la intimidad y marca personal de la letra escrita a mano. Es cierto que es posible tipiar en la virtualidad, pero al activar la pizarra (al igual que al compartir pantalla para una presentación), automáticamente se deja de ver al auditorio digital. Si bien en el aula material, el docente tiene que dar la espalda para escribir en el pizarrón, no se trata de una posición estática, sino todo lo contrario: permanentemente puede girarse, echar una mirada de reojo o contestar una pregunta. El segundo aspecto —aún más relevante— que se pierde es, como sucede con el ícono de levantar la mano, la escritura única, propia e íntima del docente, que en la pantalla se vuelve impersonal, caracteres estandarizados sin rastro de corporalidad.

La escritura a mano es una extensión de nuestros cuerpos, es la encarnación de nuestro cuerpo en el discurso, es palabra encarnada. Aunque cada vez menos, ¿cuántas veces solemos reconocer a alguien por una nota? La letra escrita tiene nuestra impronta, nuestro pulso, la vertiginosidad o la cadencia con la que la trazamos, lo que nos permite inferir un estilo, emociones y hasta reconocer si se trata de la caligrafía de un niño o un adulto. ¿Cuánto habrán añorado la caligrafía de cada profesor los estudiantes con estilos de aprendizajes más visuales? (Astolfi, 1987, como se cita en Bertocchini y Constanzo). Los recuadros de distintos colores,

las flechas y hasta los dibujos a los que habitualmente recurren los y las docentes para explicar y graficar, difícilmente puedan ser reemplazados por las herramientas tecnológicas, que exigen conocimientos con los que no todos cuentan. El trazo espontáneo en el pizarrón -personal y carnal- difícilmente tenga su correlato a través de la pantalla.

De lo público a lo privado, interacciones limitadas y menos espontáneas

La falta de espontaneidad es otra diferencia central entre la comunicación en el aula física y la que puede entablarse a través del entorno virtual o en los encuentros sincrónicos. En este sentido, consideramos que el diálogo entre pares (estudiante-estudiante) es el tipo de comunicación que más se ve afectado, frustrado o dificultado a través de la pantalla. Si bien existen grupos de *WhatsApp* entre estudiantes y/o posts en redes sociales, como *Facebook* o *Instagram*, ninguno de ellos reemplaza con éxito toda la riqueza y variedad de interacciones propias de las cuatro paredes del aula, como los cuchicheos, los papelitos y dibujos, las miradas, risas y gestos cómplices, que desaparecen en la virtualidad. Y con ellos, se pierden esas oportunidades de generar un lazo cercano con el otro, de conocerse y de establecer un vínculo, y plantean el interrogante de cómo fomentar y estimular otras formas de acercamiento e intercambio. Es cierto que una herramienta como *Zoom* permite dividir la sala virtual en varios grupos —posibilidad que fue incorporada recién a fines de 2020—, pero esto requiere una intervención por parte del docente, una planificación previa y un tiempo limitado, variables que no son necesarias para un comentario, un chiste o una risa en el aula material. Es por esto que consideramos que en la virtualidad se pierde la espontaneidad y lo imprevisto queda restringido a su mínima y más remota posibilidad.

No es casual que los especialistas resalten la planificación como una característica que diferencia la educación a distancia de la virtualización de emergencia (Bozkurt *et al.*, 2020; Igarza, 2021). Asimismo, en sus comienzos, la educación a distancia se pensó como una propuesta fundamentalmente asincrónica. Recientemente —y gracias a la proliferación de softwares que posibilitan las videoconferencias— se está planteando cuál es el lugar y la finalidad de los encuentros sincrónicos en las propuestas a distancia. Es decir que muchos de los interrogantes planteados en el contexto de pandemia son novedosos, justamente por las características coyunturales del fenómeno, incertidumbre e imprevisibilidad, en el que no hubo ni planificación ni formación ni elección para hacer lo que se hizo (Bozkurt *et al.*, *op. cit.*; Igarza, *op. cit.*; Dussel *et al.*, 2020).

Otro de los cambios que se producen durante la virtualización consiste en el hecho de que cada estudiante y cada docente se conectan desde la soledad o la vorágine de su propio hogar. Una actividad que, antes de la pandemia, correspondía a la esfera de lo social y de lo público, con una fuerte impronta de compartir con el otro —como caracteriza a las universidades públicas argentinas—, pasó

a desarrollarse exclusivamente en el ámbito privado. Es así que cada uno debió adaptar condiciones personales, privadas, hogareñas al ámbito del trabajo (en el caso de los y las docentes) o del estudio (los alumnos y alumnas) (Maggio, 2021) y además se perdieron espacios de socialización, como la entrada/salida a la facultad, el patio, la fotocopiadora, el baño, la biblioteca o la cantina.

Tal como describen Rulicki y Cherny, «la cafetería de la universidad es un espacio netamente sociópeto⁵, ya que favorece las posibilidades de establecer comunicación debido a la proximidad de las mesas y a la facilidad de encontrar temas en común con los demás concurrentes» (2015: 40). Esta transposición de lo público a lo privado también atentó contra la generación de lazos y vínculos, sobre todo en los ingresantes 2020 y 2021, que no tuvieron la oportunidad de conocerse personalmente o de conformar pares o grupos de estudio, con consecuencias negativas en la dimensión afectiva —muchas veces olvidada o subestimada en el proceso de aprendizaje—. La clase de lengua extranjera se presta —quizás mucho más que otros espacios curriculares— para conocer al otro, saber acerca de sus gustos, su familia, sus intereses y opiniones sobre una variedad de temas tanto de la vida cotidiana, como de la actualidad⁶. Es así que la restricción en los intercambios tuvo su correlato a nivel de las competencias que los y las estudiantes lograron desarrollar a lo largo del cursado virtual 2020.

Transcurrido ya casi un año y medio desde el comienzo de la pandemia, la situación ha ido cambiando: estos meses fueron un aprendizaje para docentes y estudiantes. El desconcierto inicial dio paso a ciertas pautas de trabajo, de comunicación y de socialización, aunque todavía persisten desigualdades en el acceso a la tecnología y a internet, y en las habilidades tecnológicas necesarias para un uso provechoso y eficiente de la *web*, ya que «la tecnología no es neutral ni hace bien por el sólo hecho de acceder a ella, sino que se trata de un artefacto socio-cultural complejo» (Williamson *et al.*, 2020, traducción propia). A partir del año 2021, se pudieron planificar algunas estrategias para fomentar la interacción y tratar de poner en escena y hacer visible esa corporalidad tan opacada: incentivar el uso de las cámaras encendidas, propiciar encuentros sincrónicos en pequeños grupos, exigir trabajos de a dos o grupales, así como la realización de videos son algunas de ellas.

Cierre y apertura

«El cuerpo es un umbral entre el sujeto y el mundo (...) es el lugar donde el mundo aparece y se manifiesta ante mí y también el objeto que me instala en el mundo. El cuerpo es lo que me provee de la certeza inmediata de que ambos: el mundo y yo, existimos, de que estamos en relación y de que esa relación hace sentido»
Greimas y Fontanille. (1994: 19)

Con las nuevas tecnologías, el cuerpo se desfragmenta, se ficcionaliza y se torna ausente —deslocalizado— lo que conduce a realizar una reestructuración imaginaria del mismo y reconfigurar su exposición frente a los otros y su imagen tecnológica. Este nuevo paisaje que se va tejiendo a través de las pantallas de los dispositivos tecnológicos plantea el reto de humanizar la virtualidad para recuperar la materialidad del aula. Al decir de Esther Díaz (2020) «la tecnología (cuando se dispone de ella) es vigorosa para no perder contacto, pero no reemplaza a la materialidad y, paradójicamente, provoca más demanda docente».

Es inevitable, entonces, pensar en los efectos que la virtualidad crea en relación a la presencialidad. Cuando nos comunicamos de manera virtual desaparecemos físicamente. Es imposible negarlo, el primer ámbito que desaparece es el corporal, luego el local y por último el internacional. Poco a poco el mundo del cuerpo y el de la tierra se van esfumando, así se siente, como una ausencia que encuentra en la virtualidad su oportunidad. La virtualidad se entiende como un lugar sin lugar y sin tiempo y la tecnología opera para crear nuevos espacios de acción como la realidad virtual, internet, el ciberespacio... El ser humano desaparece detrás de las pantallas, ya no existe... o bien se sumerge en una simulación, tratando de encontrarse a sí mismo en una multiplicidad de imágenes. Ya lo advirtió lúcida-mente Guy Debord hace cinco décadas: «Todo lo que antes se vivía directamente, se aleja ahora en una representación» (Debord, 2008: 1). La palabra, la materia, los colores poseen un gran dominio de creación de lo virtual, se puede simular lo real, embellecerlo, llenarlo de secretos, motivar su búsqueda y descubrimiento, es una manifestación que permite ampliar el ámbito simbólico de los vínculos. ¿Podemos considerar esto como una nueva configuración de presencia? Lo virtual se ubica en el presente y en ese presente puede haber imágenes del pasado o del futuro, creando presencia corporal bajo la ausencia corporal. Si lo analizamos más profundamente podemos pensar que la conexión entre la realidad física y la virtual es indivisible, ya que la virtualidad es una prolongación de lo físico porque permite la continuidad de las relaciones desde la óptica socio-comunicacional. En el espacio virtual, los signos y su simbolismo son más flexibles, el cuerpo fomenta esa ductilidad creando nuevos espacios de acción para construir identidad y alteridad. ¿Qué desafíos plantea cartografiar la corporalidad en la virtualidad? ¿Es posible pensar entonces en la creación de nuevas presencialidades? ¿Se pueden crear nuevas interacciones guiadas por la representación del cuerpo?

Luego de analizar nuestras prácticas pedagógicas y comunicacionales, podemos mencionar que durante la virtualización una de las modificaciones más vertebrales que vivimos fue, por un lado, el desvanecimiento de la corporalidad de los estudiantes (salvo contadas excepciones) y el encorsetamiento o restricciones en nuestra propia corporalidad como docentes. Esta situación ralentizó algunos procesos de aprendizaje y dificultó la interacción, sobre todo entre pares. ¿Es posible

recuperar la corporalidad en la virtualidad? ¿Será la misma u otra, diferente a la que estábamos acostumbrados? Estos interrogantes y las reflexiones aquí construidas constituyen un primer paso —necesario—, que requieren profundizarse.

Por último, nos permitimos una analogía entre la crisis que, desde hace años, vive la escuela y lo que intuimos puede llegar a suceder con la educación superior después de un año y medio de virtualización exclusiva. La escuela, institución modelo del siglo XIX, fue concebida para forjar al sujeto moderno: disciplinado, quieto, obediente, concentrado y puntual (Foucault, 2002). Poco a poco, la presencia de una multiplicidad de estímulos que atentan contra la atención monofocal, han ido socavando los cimientos de la educación moderna, al punto que la escuela se está convirtiendo en una institución cada vez menos compatible con las subjetividades y cuerpos contemporáneos, tallados por la digitalización de cada vez más aspectos de la vida (Sibilia, 2012). Creemos que la universidad no saldrá indemne de esta experiencia de virtualización de emergencia (Lion, 2020) y así como los muros de las escuelas dejaron de ser efectivos, la educación superior también comenzará a sentir el peso de tecnologías que ya tienen dos siglos. En este contexto, proponemos reflexionar: ¿Cómo será el retorno a la presencialidad después de la experiencia de la virtualización total? ¿Podrá el estudiantado y los y las docentes adaptarse nuevamente a las paredes del siglo XX? ¿Qué prácticas se incorporarán y cuáles otras ya no serán aceptadas? El concepto de hibridación (Degache y Nissen, 2008; Igarza, 2021; Rama Vitale, 2019) permite vislumbrar un horizonte que también requerirá ser indagado.

Conscientes de la centralidad de la reflexión sobre nuestras prácticas como forma de generar conocimiento, compartimos el pensamiento de Castellotti y Moore (2009), que expresa nuestra concepción del rol docente:

El contexto, (re)construyéndose históricamente, sociopolíticamente, discursivamente y localmente, como un lugar de tensión y un nuevo espacio-tiempo, multicéntrico y multisituado, permite repensar la didáctica como un espacio de acción y de responsabilidad política y ética para nuestras sociedades contemporáneas, construidas en la diversidad y la complejidad. (2009: 214, traducción propia)

Retomando a Deleuze (2005), concebimos al pensamiento y a su producto, la escritura, como una cartografía, y es gracias a este mapeo que distinguimos los puntos críticos que esperamos cambiar, sortear o mejorar en la continuidad de la virtualidad o en un más o menos cercano retorno a la presencialidad, a partir de la concreción de una cartografía que incluya a todas las voces involucradas en el territorio-aula, como un lenguaje colectivo de creación de conocimiento. «Escribir es luchar, resistir; escribir es devenir; escribir es cartografiar» (Deleuze, 2005: 71).

Notas

1. Este término surgió entre los investigadores y académicos que reflexionan sobre la educación a distancia y fue adoptado por la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA), con la intención de diferenciar el proceso de continuidad pedagógica, que se dio en el marco de la pandemia de COVID-19, de lo que tradicionalmente se entiende por educación a distancia. Como las prácticas durante la pandemia fueron intuitivas, desorganizadas y a contrarreloj fue necesario pensar en otro concepto para nombrarlas y diferenciarlas de la educación a distancia, que implica otras condiciones de planificación, diseño y desarrollo, que en la mayoría de los casos están ausentes en la actual situación de emergencia (Hodges *et al.*, 2020).

2. El enfoque accional se centra «en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Consejo de Europa, 2002: 9).

3. Hall (1981), creador del neologismo «proxémica», lo define como «el estudio de la percepción y el uso del espacio por el hombre» que «no se preocupa al principio por la observación y el registro de los detalles gestuales y de los movimientos corporales». La proxémica «trata sobre la arquitectura, el mobiliario y el uso del espacio (...) Intenta determinar cómo establecemos las distancias» (1981: 196) (traducción nuestra).

4. *Telegram* es una aplicación de mensajería instantánea que vincula un perfil al celular. Permite interactuar en tiempo real con todos nuestros contactos, en conversaciones individuales o grupales, a través de mensajes escritos u orales.

5. Rulicki y Cherny retoman esta caracterización de Hall, para quien «el espacio sociópeto incrementa las posibilidades de que la gente establezca contacto y se comunique» (2015: 40).

6. En consonancia con las competencias que el Marco Común Europeo de Lenguas (Consejo de Europa, 2002) establece de acuerdo a los diferentes niveles, el programa de Francés I incluye saberes como presentarse, expresar gustos personales, preguntar y responder preguntas sobre uno mismo y su entorno más cercano. En tanto, en Francés II se aspira a que el estudiante sea capaz de informarse, pedir disculpas, explicar un problema, expresar preferencias, emociones y sensaciones, describir experiencias y proyectos profesionales.

Referencias bibliográficas

BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.

BERARDI, F. (2007). *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

BERTOCCHINI P. Y CONSTANZO E. (2017). *Manuel d'autoformation pour le professeur de FLE*. 2e Édition. Millau. France.

BOURDIEU P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

BOZKURT, A. *et al.* (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1-126. [Consulta: el 7 de julio de 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>

BRIZUELA, F. (2016). Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear. *Revista KUIT16 de Estudios Urbanos del Instituto de Investigación Gino Germani* de la UBA. [Consulta: el 8 de julio de 2021]. Disponible en: <https://>

ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78448/CONICET_Digital_Nro.0e14e4b0-fab1-4b45-a550-7e27536e1722_B.pdf?sequence=5

CANNELLOTTO, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I. (comp.) et al. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital. [Consulta: el 6 de julio de 2021]. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

CASTELLOTTI, V. Y MOORE, D. (2009). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le xxi^e siècle?. En Blanchet, P.; Moore, D. y Asselah Rahal, S. (2009) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 197-217.

CICUREL F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*, Acquisition et interaction en langue étrangère [En línea], 16 / 2002, puesto en línea el 14 de diciembre de 2005. [Consulta: el 7 de julio de 2021]. Disponible en: <http://journals.openedition.org/aile/801> // DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.801>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. [Consulta: el 7 de julio de 2021]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

CUQ, J.-P. (coord.) et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International. Paris. France.

DEBORD, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. 2^o ed. Buenos Aires: La marca Editora.

DEGACHE, C. Y NISSEN, E. (2008). *Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant: pratiques, représentations, évolutions*. ALSIC. Vol. 1. N.º 1. [Consulta: el 8 de julio de 2021]. Disponible en: <https://journals.openedition.org/alsic/797>

DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2002). *Rizoma y otros textos*. Madrid: Editora Nacional Madrid.

DELEUZE, G. (2005). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

DEVELOTTE, C. (2009). Étude des représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne. En Blanchet, P.; Moore, D. y Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 181-193.

DÍAZ, E. (24 de abril de 2020). *Dolor docente*. Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>

DUSSEL, I. et al. (2020) *Presentación*. En Dussel, I. (comp.) et al. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital. [Consulta: el 6 de julio de 2021]. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

FOUCAULT, M. (1999) *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales. Volumen III. Barcelona: Editorial Paidós.

- (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GREIMAS, A. Y FONTANILLE, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Puebla: Siglo XXI editores.
- HALL E.T. (1981). «Proxémique» in Winkin Y. (éd.), *La nouvelle communication*. 191-196. Paris: Éditions du Seuil.
- HYMES, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa, *Forma y Función*, (9), 13-37. Traducido por Gómez Bernal, J. [Consulta: el 21 junio de 2021]. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- HODGES, C. et al. (2020) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. [Consulta: el 6 de julio de 2021] Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- IGARZA, R. (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La marca Editora.
- LE BRETON, D. (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2011). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LION, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5 (1), 1-8. [Consulta: el 12 de julio de 2021]. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>
- LLANOS-HERNÁNDEZ L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo Estado de México. [Consulta: el 12 de julio de 2021]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001
- MAGGIO, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires: Paidós.
- MANGENOT, F. (2008). *La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne*. Jocair (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau), 13-26.
- MUMFORD, L. (1945). *Técnica y civilización*. Buenos Aires: Emecé. Reyles, C. M. (trad.).
- PÉREZ DE LAMA, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma Cartografía y máquinas, releyendo a Deleuze y Guattari. En *Pro-Posições*, v. 20, N.º 3 (60), 121-145.
- PUREN C. (2004). *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*. Université de Saint-Étienne, France Centres d'Études en Didactique Comparée des Langues et des Cultures, CEDICLEC.

RAMA VITALE, C. (2019) *La virtualización de la universidad en América Latina*. Salta: Eucasa (Ediciones Universidad Católica de Salta).

RELLA, F. (2004) *En los confines del cuerpo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

RULICKI, S. y CHERNY, M. (2015) *Comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica.

SAPIR, E. (1971) *Anthropologie*, trad. del inglés al francés por Baudelot C. y Clinquart P. París: Seuil. Coll. Points. Sciences humaines.

SIBILIA, P. (2005) *El hombre postorgánico*. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2012) *¿Redes o paredes?* La escuela en tiempos de dispersión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta fresca.

SKLIAR, C. (2020) *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

WILLIAMSON, B. et al. (2020) *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*. 107-114. [Consulta: el 8 de julio de 2021] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Acerca del artículo

El artículo refleja la experiencia como docentes-investigadoras universitarias de idioma extranjero francés en la FHUC-UNL (integrantes del CAI+D «Archivos situados: las matrices italiana y francófona en el campo cultural santafesino»). A través de la observación, registro, análisis y reflexiones teóricas sobre las prácticas virtuales de enseñanza, pretendemos dar cuenta de hechos, sensaciones y preocupaciones que vivenciamos durante más de un año de virtualidad, para generar conocimiento, adaptar nuestras prácticas a la coyuntura actual y aportar diversas miradas retrospectivas y prospectivas.

Fecha de recepción: 31/3/2021

Fecha de aceptación: 15/5/2021

Entrevista a la Dra. María del Carmen Castells

Leer el saber en las prácticas: acerca de los enunciados de la educación

María Virginia Luna. UNER | virginialuna11@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9405-2212

<https://doi.org/10.33255/18511562/1187>

Introducción

Compartimos una conversación mantenida con la Dra. María del Carmen Castells a propósito de la publicación de su libro *Impresiones sobre educación. Enunciados y saberes en torno a la crisis educativa en libros editados en Argentina en el período 1990-2005* (Prohistoria, 2018). *Mariquita*, con larga trayectoria en investigación y docencia en la universidad, recupera el proceso de hechura del texto y un conjunto de problematizaciones que tienen hondas implicancias actuales.

Para anticipar algunas referencias sobre la obra, vale decir que en la sucesión de publicaciones contemporáneas sobre educación ese libro sale al cruce mostrándonos algo peculiar: nos permite extrañarnos acerca de qué decimos sobre educación, puesto que analiza cómo estas maneras de decir —que se van asentando en textos o líneas de investigación— tienen trazados insospechados. La investigación que expone realiza cortes históricos que inician en la década de 1980 y se extienden hasta los primeros años del nuevo siglo tomando al «libro» impreso como pieza de análisis. Disecciona y compone una parte muy importante del campo enunciativo de la educación, que es aquel que se tramó en torno a la noción de crisis. Campo que va reconstruyendo desde las incidencias de las políticas editoriales, las políticas públicas y el campo intelectual de la educación. Toma una dirección difícil: la arqueología de Michel Foucault. Pablo Rodríguez (2019) dice que existe un Foucault que sale «de memoria»: el de las «disciplinas». Un «nuevo»

Foucault que se descubre justamente bajo un efecto editorial: el de la publicación de los cursos de los años 1970 y 1980 que hace que hoy sea «dicho» desde la atención a la biopolítica y la gubernamentalidad. Entre estos dos, el Foucault arqueólogo parecería perimido. Sin embargo, por fuera de esta comprobación, en esta entrevista la autora destaca el potencial heurístico de la arqueología y nos invita a interrogarnos acerca de qué decimos sobre educación y cuáles han sido las condiciones de posibilidad para hacerlo.

Palabras clave: saberes, enunciados, educación

María del Carmen Castells es Magister y Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, se desempeña como docente de cursos de posgrados, directora de tesis de posgrados, evaluadora y consulta de proyectos de investigación. Su carrera se desarrolló en distintos niveles del sistema educativo, siendo el universitario el de mayor desempeño con dedicación plena a la formación docente y a la investigación. Fue profesora adjunta regular a cargo de Didáctica I en las carreras de Ciencias de la Educación y Profesorado de Comunicación Social de la FCEdu-UNER, donde además ejerció como directora de diversos proyectos. Fue asesora pedagógica de la Facultad de Ingeniería Química de la UNL. Ha escrito artículos y libros sobre la configuración del campo educativo, el problema del conocimiento en la Didáctica y en la escuela y la enseñanza de la ingeniería. *Impresiones sobre educación* es uno de los resultados de tales preocupaciones.

—**Mariquita, para comenzar quisiera preguntarte el por qué la elección de la temática y del período de nuestra historia educativa que va desde 1983 a 2005.**

—Aunque no la desarrollé en el libro de manera directa porque no me ocupé de la recepción lectora, debo aclarar que siempre me acompañó una obsesión vinculada con la autonomía intelectual de los docentes. Con frecuencia y por diversos motivos, percibía en los espacios de la enseñanza una inclinación a seguir modas pedagógicas, a estar detrás de lo último que se imponía desde los discursos del campo intelectual de la educación. Esa actitud implicaba dificultades para aquilatar experiencias tanto teóricas como prácticas, pero también implicaba el consumo indiscriminado de material bibliográfico para la lectura propia y para enseñar en la formación docente en cualquier momento de la historia de nuestro país. Probablemente a esta preocupación la activó más aún mi maestra que se dedicó exactamente a desandar ese camino. Entonces, me pareció interesante situarme en el análisis de lo que fue dicho sobre educación en los libros editados en Argentina, reconociendo que el mercado editorial priorizaba las voces del campo intelectual de la educación y no otras voces. Allí, y no en otro espacio educativo, me dediqué a bucear y seguir los múltiples desplazamientos de los saberes de la educación que fue el eje central de *Impresiones*.

A este rastreo lo profundicé en ediciones bibliográficas en un período que va de 1990 a 2005, aunque hice también un análisis de la década anterior a esos años porque me pareció insoslayable para comprender las producciones de saber que iba a buscar. Considero que la intensidad de lo vivido en cada uno de los momentos trabajados en el libro, nos enfrentan a transformaciones y disloques de los saberes de la educación. Pero hubo un hecho que deseo destacar y tal vez por él, porque lo transitó como desgraciada experiencia estudiantil, es que decidí inconscientemente el recorte temporal de mis análisis. Fue la desaparición de los libros de la biblioteca de la Facultad durante el Proceso Militar con la imposibilidad de ampliación de ho-

rizontes críticos que eso comportó como alumna. La imposición de determinadas lecturas y la prohibición de otras fueron extremadamente fuertes y entonces decir algo al respecto se constituyó en una deuda para mí. Debo decir que fueron tres décadas en las que estuve involucrada y considero muy elocuentes, porque generaron quiebres enormes para pensar tanto el sistema educativo, la escuela, como para pensarnos nosotros como sujetos de este campo. En este último punto algo que me llamó la atención en los análisis fueron ciertos modos en los que el campo intelectual nos nombra y construye a los sujetos docentes, a veces como intelectuales y otras, como sujetos que hay que iluminar, a los que hay que enseñar, porque siempre venimos un paso atrás de los sujetos del campo intelectual. En esas prácticas el campo intelectual emerge como vanguardia discursiva.

—¿Qué significó para vos la inmersión en el estudio de los enunciados acerca de la educación y cómo ello te permitió recuperar preocupaciones que de algún modo ya te venían acompañando en tu trayectoria de trabajo?

—Debo decir que mi interlocución con Foucault fue muy provocadora, ya que con este autor encontré un modo diferente de entender la verdad. En ese sentido con él también yo viví un disloque que me sacó de la vía hermenéutica por la que transitaba en mis investigaciones para intentar recorrer análisis arqueológicos que, en lugar de interpretar el contenido de proposiciones y de hallar su corrección epistemológica, busca los efectos de los discursos en la producción de regularidades y materialidades. Y, en los juegos de poder que tales discursos ejercen, se puede leer una voluntad de verdad que «presiona» —por eso el título «impresiones»—, a veces anónimamente, y habilita lo que debe y puede pensarse como verdadero. Además, porque se reconoce que los saberes emergen en las amalgamas de diversas prácticas, en diferentes conjunciones de fuerza que son extra e intra discursivas al mismo tiempo, los discursos detentan una materialidad en la que está permitido rastrear en su superficie, en el relieve de las cosas dichas/escritas, capas que nos aproximan a sus diversos desplazamientos de los saberes que se indagan. En el caso de *Impresiones* delimité una conjunción de prácticas interactuantes entre las del campo intelectual de la educación argentino, las políticas públicas y el mercado editorial.

De ese modo, el análisis de la bibliografía seleccionada fue una lectura de configuraciones que producían a las «cosas escritas» y a su vez, ellas generaban. El modo de concebir el enunciado por Foucault me remitió a la producción de materialidades donde una trama tridimensional recoge, en la temporalidad de cada cosa dicha, los vínculos de relaciones con otros campos del conocimiento, con otras prácticas sociales. El hecho de reconocer a los enunciados como figuras e irlos delineando a lo largo de todas las fuentes bibliográficas me permitió construir series con juegos de expresiones atravesadas por la historicidad de cada período. Y tam-

bién fue en el espesor material y en la potencia performativa de los enunciados que pude remitirme a la diversidad de posiciones de los sujetos que hablaban, a los objetos, sujetos y problemas que los textos construían, a las tramas metodológicas sostenidas por comunidades de discurso, a reiteraciones, aumentos y a pérdidas de densidades discursivas.

Desde todo ello leí desanclajes y transformaciones de los saberes de la educación que elegí analizar en torno de la crisis educativa que ellos mismos enunciaron.

—En ese sentido en el libro analizás dos posiciones enunciativas fuertes que emergen en ese período, los que hablan «frente a la crisis» y los que lo hacen «en la crisis», ¿podés describirlas?

—Si, eso es uno de los corolarios del recorrido del libro. Puntualmente lo que me preguntás se vincula a los análisis que hace Foucault en *El orden del discurso* (2004) referido a los sujetos de la enunciación, también se vincula con la noción de autor y de comunidad discursiva. En realidad, son conceptos que permiten la descriptiva minuciosa de las posiciones enunciativas siempre relacionadas a los espacios que ocupan los sujetos en diversas institucionalidades. El que escribe en realidad no es un sujeto particular, sino un sujeto cuya identidad se conforma de modo colectivo por su lugar en el campo educativo. Hablar de los sujetos de la enunciación implica preguntarse por quién o quiénes son los que escriben o hablan porque lo que se dice y lo que se escucha resonará de diversas maneras, sostienen sesgos de autoridad diferentes.

En toda la trayectoria analítica notaba que se iban reiterando estas posiciones subjetivas. Como dije antes, algunas que se arrogaban la vanguardia discursiva, parados desde afuera de los avatares de aquellos espacios de la educación de los que ellos no se sentían pertenecer; otros en cambio, que sin pertenecer sin embargo mantenían en su escritura un tono interrogativo, dudoso, comprometido de otra forma con la totalidad del campo educativo. Desde cada uno de estas posiciones discursivas, los sujetos que producían los enunciados fueron diferentes. Para unos, los sujetos docentes se dijeron como «sujetos equivocados», sumergidos en las crisis anunciadas a los que las ciencias de la educación o los saberes educativos podían redimir. Para otros, los enunciados de la crisis de la educación no eran tan nítidos. Estos últimos de alguna forma también se reconocían participando en las crisis y de ese modo no era tan fácil hallar en sus escritos soluciones. Desde cada una de las posiciones pude advertir además distintas impresiones de temporalidades inscriptas en los discursos educativos. Los sujetos que se ven afuera de las problemáticas de la educación y de las prácticas educativas plantean una temporalidad que va desde el propio enunciado de la crisis a la formulación de soluciones para resolverla. Así marcan un ritmo y un tono específico en los saberes que crean.

—Una temporalidad que parece ofrecer la dirección del cambio.

—Exactamente, ellos y sus saberes parecen arrogarse la dirección del cambio. Este es un modo que tiene que ver con perspectivas epistemológicas propias de la modernidad. Pienso que el hecho de situarse fuera de determinadas prácticas educativas genera otra posición. Aunque crea que indefectiblemente para hacer ciencias sociales hay que tomar una distancia, esa distancia —como lo dijo Bourdieu en su momento y también Foucault— nunca está saldada. De allí que para todo investigador o docente sea imprescindible reconocerse como sujeto histórico cuyas condiciones de existencia son parte del saber que genera o transmite. Entiendo que la actitud de problematización a la que invita Foucault en sus planteos es un modo de ejercer esta tarea, de lo contrario correremos el riesgo de sostener la actitud de sujetos privilegiados exentos de temporalidad y de precariedades compartidas socialmente.

—¿Qué vínculos pudiste rastrear entre estos posicionamientos y los lineamientos de políticas estatales?

—Como ya dije, en el libro lo que hago para poder ingresar en la década de 1990, que es donde, a mi juicio se genera el quiebre más importante en el modo en que el campo intelectual entiende la escuela y a sí mismo, es plantear una referencia bastante larga al período de reingreso a la democracia en nuestro país. En este momento lo que focaliza la atención en el campo intelectual y político es la necesidad de construir hegemonía. La pregunta que se hacían tanto los políticos como los intelectuales que habían estado exiliados era por qué había acontecido el proceso militar, por qué la sociedad civil había permitido que aconteciera la dictadura. Replotando a Gramsci, suponía volver a definir el lugar del estado, de la sociedad civil y, en nuestro caso de la educación. En términos políticos, se planteaba la necesidad de volver a construir hegemonía, no como monopolio de poder sino de construcción de consenso y cohesión. El trabajo que había que prometerse y generarse era volver a gestar un lazo entre la sociedad civil y el gobierno, roto por la dictadura militar. El campo intelectual y la educación misma eran concebidos como mediadores en esa construcción del lazo. Por eso, el conocimiento se ve como un portador importantísimo de interlocución en términos de reconstruirse como miembro de una sociedad civil que estaba rota. El conocimiento se había esquilado, empobrecido, ritualizado, de manera que las prácticas con el conocimiento en la escuela eran parte de ese vínculo de construcción de hegemonía.

Ya con el advenimiento del neoliberalismo de la década de 1990, los enunciados sobre el vínculo entre el estado y la sociedad civil habían cambiado. Un rasgo —mencionado por Foucault— que aparece es percibir en el estado de bienestar una especie de cáncer. Aparece la idea de que en la sociedad civil hay que

promover la autogestión, que los individuos se hagan cargo de sus propios riesgos. Se planteaba que el estado dejara de paternalizar, de alguna manera, para que los sujetos y las instituciones se autogestionen, sean emprendedores de sus proyectos. Entonces, ese vínculo que había que promover como necesario en los ochenta, desaparece y la noción de hegemonía deja de ser funcional a las prácticas del gobierno neoliberal. Se reiteran de manera exponencial los escritos sobre la escuela, ahora dichos desde la proclama de descentralización del sistema educativo, se pondera a la escuela «inteligente» y abierta a las tramas comunitarias que en adelante la sostendrán. A partir de allí se pondrá a la escuela enfrente y en medio de lo comunitario donde deberá arbitrar también un papel de sostenimiento.

—¿Y qué efectos en el saber empiezan a tener esas nuevas demandas de autogestión?

—Bueno, esos efectos tuvieron que ver con prácticas que alentaban la autogestión institucional/escolar. El saber de lo institucional pasa a tener un lugar de gran prominencia porque en realidad va a ser la escuela la que tenga que salvarse y no el sistema. En los ochenta la escuela era parte de una trama institucional que era el sistema educativo, pero en los noventa progresivamente la escuela se irá haciendo responsable de sus males. Si seguimos los nombres que elegí para titular los capítulos del libro y llegamos hasta nuestra situación actual referida a la educación virtual, podemos inferir que habitamos una intemperie institucional en la que irrumpe lo humano descarnado, lo doméstico —otrora relegado—. Entonces se da un cuerpo a cuerpo del sujeto docente con el sujeto alumno, sin que haya una trama común de la *polis* escolar.

—De hecho, en muchos casos corrió por cuenta e iniciativa de los docentes la búsqueda de los estudiantes que no tuvieron contacto con lo escolar desde el inicio de la pandemia.

—Bueno, entonces es ese cuerpo a cuerpo el que vemos. Creo que hemos llegado, y sin querer trazar un camino evolutivo porque también habría que analizar en qué quiebres se gesta esto, a algo que no aún no ha podido ser dicho. En mis lecturas de algunas publicaciones virtuales de autores del campo intelectual de la educación se buscan alternativas para este momento y creo que así debe ser. Pero no se habla o, por lo menos no lo escuché, del apoyo y del trabajo de quienes coordinan las instituciones para gestar tramas entre los docentes que siguen abordando problemáticas viejas y nuevas. En ello veo un gran peligro y si queremos hablar en términos de crisis, esta nueva modalidad se inscribe en instituciones que ya habían transitado por esa falta de pertenencia a algo común.

—En muchas voces docentes se expresa sufrimiento por lo que están viviendo.

—Es que están solos. Estos pasajes que van del sistema a la escuela, de la escuela al docente y del docente al docente y del docente al alumno, muestran que se ha cumplido cabalmente aquel mandato de autorresponsabilizarse. Volviendo a lo que me preguntabas en relación a los saberes, lo que se escribía antes de los noventa tenía que ver con el currículum, con la formación docente, la problemática del conocimiento. En este nuevo tiempo lo que aparece es otra bibliografía que en una gran saga conmina a repensar la escuela, volver a construirla, pero en términos de regímenes de autogestión. En ese tiempo existe un campo adyacente al educativo referido a la teoría de la «sociedad del conocimiento». La emergencia de la noción de competencias como algo muy fuerte porque el criterio de los campos disciplinares —como un espacio cuyas prácticas crean a los sujetos que van a pertenecer a ese espacio transmitiendo toda una tradición de saberes— ya se va diluyendo. Aparecen prácticas que tienen como eje el enfrentar lo nuevo. La incertidumbre es un término —a veces como moda— que surge y es transversal a todos los saberes educativos. Entonces se dice que la institución está atravesada por la incertidumbre, los roles deben ser muy flexibles, estar abiertos a los cambios, con lo cual toda la problemática del conocimiento se flexibiliza e incorpora en la escuela saberes sociales aún no sistematizados. Ya no van a ser válidas de la misma manera las estructuras disciplinares sino aquellas actitudes personales que permiten a los sujetos enfrentar lo nuevo. El planteo no tiene que ver con la enseñanza de las estructuras disciplinares sino con la formación de competencias o actitudes que permitan a los sujetos ir permanentemente reaprendiendo. Otro saber tiene que ver con lo comunitario, como lo dije antes. La escuela es la que deberá tejer tramas comunitarias, sus propias redes que la contengan. La escuela ya no como parte de las tramas que genera el estado será la que debe reiventarse permanentemente para subsistir. Es un gran esfuerzo, ¿no?

—Pensaba ¿cómo creés que impactan en la formación docente estos nuevos regímenes de saber que fueron aconteciendo? Porque ahí se puede divisar que además existen otros regímenes.

—Bueno, otra de mis grandes preocupaciones teóricas ha sido lo que en el campo epistemológico se llamó la sistematización de las Ciencias de la Educación y yo prefiero llamar del saber de la educación. Creo que ha sido muy fuerte, o ha habido una matriz fija de las Ciencias de la Educación que se gestaron con el desarrollismo y que considero que aún cambió muy poco. Así, con esa lógica, mantenida en carreras de formación docente, se van agregando materias, se van dando pinceladas de *aggiornamenti*. Los saberes que en esas prácticas se gestan son dignos de ser analizados en una investigación.

Pero deteniéndome en el espacio enunciativo que analicé en el libro considero que

podemos palpar la emergencia de otros saberes que no están aún presentes en las tradicionales carreras de educación. Allí, en el espacio editorial, en algunos sujetos del campo intelectual contemporáneo puedo leer una ebullición de saberes rompen y exceden las lógicas y sistematizaciones de las carreras de Ciencias de la Educación desarrollistas. En esa situacionalidad de producción de saberes que recorrí pude advertir desplazamientos que ponen énfasis en la filosofía política, en la pedagogía, en la antropología. El tono de los escritos abandona la estructura argumentativa demostrativa y va adoptando un régimen próximo al del ensayo. Se puede leer y escuchar en el campo intelectual un murmullo, diría Foucault, que rompe con ciertas estructuras pero que no han impactado aún en los planes de formación.

En el último capítulo sostengo que existe un abreviar en «saberes viejos», como le llamo en el libro. Un abreviar en la filosofía, entre otros. Todo ese momento del desarrollismo se nutrió más en la psicología, en la sociología. Yo creo que hay una ruptura que tiene que ver con una irrupción de «lo educativo» en la escuela, ¿en qué sentido?, en que la escuela había sido largamente dicha por los discursos propios del sistema educativo —el currículum, la organización escolar, el planeamiento— entonces «educación, lo educativo era concebido como un equivalente de la escuela». En los ochenta, y hasta los noventa, cuando se habla de crisis de la educación, en realidad fue la crisis de la escuela y del sistema educativo. Pero después, a partir de 2001, se habla de crisis de la educación en otro sentido. Se habla de crisis de los propios sujetos porque —y es una lectura que hago— ya hay poco que los sostenga. Ya no hay tanto sistema del que hablar ni al que rectificar. Aparece un sujeto excluido y con contenciones puntuales y focalizadas. Se da allí el surgimiento de saberes que tienen que ver con la filosofía, con la antropología porque emerge un sujeto que desborda esa noción de escuela que se inscribía en el sistema educativo con tramas universales.

—Y aparece como tematización fuerte todo lo referente a las políticas del cuidado.

—Sí, un cuidado que antes era restringido y situado en la puericultura que podría ejercer la familia, la madre, el médico o las prácticas de la salud pública. Ahí estaba ubicado ese saber que había dejado de ser, como lo fue con los pedagogos del siglo XVIII, objeto de la pedagogía. Cambian los temas, los problemas, los objetos porque es otro sujeto el que se enuncia. Es increíble ver cómo en este murmullo, en esta superficie discursiva que permite el análisis enunciativo, se va construyendo en los discursos un sujeto carenciado. El sujeto excluido, marginal, que podemos ir viendo en una saga bibliográfica donde las escuelas marginales comienzan a tener una densidad enunciativa muy fuerte.

Foucault, metodológicamente nos advierte de esos cúmulos enunciativos y en lugar de ver allí continuidades, percibe quiebres. En las densidades enunciativas lo que se puede ver es una desorganización: repeticiones, solapamientos, conflictos de posiciones. La densidad es un concepto de la química desde el cual Foucault

pudo analizar las elisiones discursivas, los momentos en los que lo dicho se diversifica, toma sendas múltiples. En nuestro caso, en los momentos de aumento de densidades discursivas respecto de la escuela leímos recorridos editoriales que se dirigían hacia la autogestión y otros a problematizar la vida misma, incluso aquello que la escuela, en sus parámetros modernos, ya no puede contener. Por ejemplo, algo que vi como instancia de quiebre en los años noventa es un momento en que empieza a hablarse mucho de la escuela. Esa densidad o cúmulo explota y ves que a partir de allí «deja de existir» para pasar a nombrarse de múltiples maneras: las «formas de lo escolar», «espacios de la gestión educativa». Comienzan a visualizarse decalages, separaciones, grandes diferencias, actitudes intelectuales discrepantes; en algunos casos también se leen autocríticas de los propios tránsitos intelectuales que, desde luego, no todos hacen.

—¿Qué significó para vos hacer arqueología?

—Significó muchísimo. En principio entender desde otro ángulo al saber, no solo como producto de tareas asépticas, correctas. Entre otras cosas me permitió, desde un trabajo que no es epistemológico, leer el saber en las prácticas concretas, en las capas que se iban sedimentando a partir de las cuales fue posible reconocer los desplazamientos, quiebres y rupturas.

También acercarme al lenguaje desde otro lugar, aquél que advierte en el lenguaje el poder de crear no solamente ideas. Analizarlo en su densidad y relieve, en su historicidad, en sus condicionantes me permitió, porque no, comprender las transformaciones de los saberes de los que yo había participado y estaba participando. A eso lo considero una de las exigencias del trabajo del docente con el conocimiento. Ser consciente que no siempre se enseña lo mismo, que ninguna expresión significa lo mismo cuando cambian las condiciones de enunciación, que no da lo mismo leer ni dar a leer cualquier cosa, es un acto de respeto básico hacia el estudiante.

En definitiva, porque también siempre sostuve la inquietud de adentrarme en los desplazamientos de los saberes que enseño y con los cuales investigo, podría decir que, visto ahora en retrospectiva, la escritura de este libro puede haber sido una forma aquietar tal inquietud.

Referencias bibliográficas

CASTELLS, M. (2018). *Impresiones sobre educación. Enunciados y saberes en torno a la crisis educativa en libros editados en Argentina en el período 1990-2005*. Rosario: Prohistoria.

FOUCAULT, M. (2004). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

RODRÍGUEZ, P. (2019) *Las palabras en las cosas: saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*. Buenos Aires: Cactus.

Reseña

The Game

Baricco, Alessandro,
Buenos Aires, Argentina
Editorial: Anagrama, 2019
ISBN: 978-84-339-6436-6

Autora de la reseña

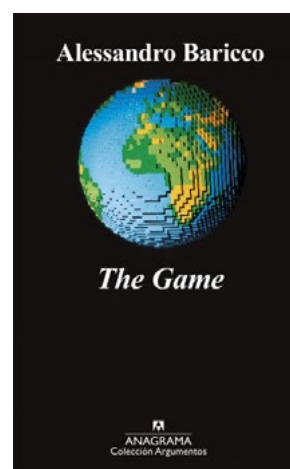
Ileana P. Minutella. Universidad Torcuato Di Tella. Argentina
iminutella@utdt.edu

<https://doi.org/10.33255/18511562/1107>

Resumen

En su último ensayo, *The Game*, Alessandro Baricco traza una parábola del cambio cultural que está experimentando nuestra civilización. El libro propone un viaje exploratorio en dos niveles en el que la reconstrucción de la génesis histórica de la revolución digital sirve para reflexionar sobre el devenir de una verdadera mutación mental que está cambiando profundamente nuestras experiencias personales y colectivas.

Palabras clave: revolución digital, revolución cultural, virtualidad, cambio de paradigma



Arqueología del futuro

A fines de los años setenta la civilización comenzó a tomar un nuevo rumbo. Nuestro modo de estar en el mundo fue cambiando al ritmo de una revolución tecnológica que nunca se detuvo y a la que hemos contribuido sin ser plenamente conscientes. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? Esto es lo que el escritor italiano Alessandro Baricco (Turín, 1958) intenta responder en su ensayo *The Game*, donde se da a la tarea de rastrear el origen de las revoluciones que están cambiando nuestra civilización: la tecnológica y la mental.

En un ejercicio imaginario de arqueología el autor va rastreando los «restos fósiles» que ha dejado tras de sí la revolución digital. Paralelamente, reconstruye el avance de la revolución mental que socavado voluntariamente los paradigmas que sostenían al viejo siglo xx y sus fronteras hasta derivar en una verdadera mutación cultural. Las reflexiones más interesantes giran en torno a esta segunda revolución que, como aclara, es causa de la primera y no su consecuencia. Es allí donde encontramos su mirada más original y donde reside el mayor aporte del libro.

La parábola inicia en el año 1978 con el famoso el videojuego *Space Invaders*, que contenía las características primigenias de desarrollos tecnológicos posteriores. Primero, proponía una experiencia distinta donde el movimiento físico perdía importancia hasta quedar reducido a una sola postura corporal, la del «hombre-teclado-pantalla». Segundo, contenía la posibilidad de añadir nuevas experiencias en un mismo dispositivo, algo que la aparición de la *Web* ha llevado casi al infinito. Por último, el atractivo diseño destinado a hacer más divertidas las operaciones rutinarias que requería el juego sería una de las claves de la aceptación de muchas herramientas tecnológicas posteriores. Para Baricco el videojuego está en el corazón de la revolución digital al punto de decidir dar al índice de su libro la forma de un menú de inicio.

La génesis de la revolución cultural por la que atraviesa nuestra civilización es presentada en tres etapas sucesivas donde los desarrollos tecnológicos y los cambios culturales se retroalimentan.

Las bases fueron sentadas en la *época clásica* (1981-1998) que inició con la digitalización de textos, sonidos e imágenes y siguió con la expansión de la computadora personal en los hogares conectados a través de la red. El motor de este proceso fue el deseo de establecer un contacto directo, sin ninguna mediación, con la experiencia. La tecnología lo hizo posible en muchos ámbitos de la vida personal y social, en detrimento de las viejas élites (maestros, expertos, sacerdotes, políticos, etc.) incapaces de retener o arbitrar el acceso a distintas formas de poder. Las computadoras se han convertido en portales que nos dan acceso al *ultramundo*, es decir, al mundo de experiencias que ofrece la *Web*. La relación cada vez más natural que establecemos con este ultramundo llega al punto de cuestionar la identidad del mundo físico como el único mundo «real». El acceso a múltiples experiencias virtuales —que son también reales— entre nos movemos

de manera autónomamente, siguiendo sólo el impulso del pensamiento, ha dado lugar a la experiencia de una *humanidad aumentada*.

Los desarrollos de la segunda etapa, la *época de colonización* (1999-2007), facilitaron nuestro desplazamiento al *ultramundo* de la *Web*. Con las redes sociales los individuos encontraron en la *Web* no sólo un espacio donde navegar en busca de otras cosas sino otro lugar en el cual «estar». Al «mudar» sus datos personales, sus gustos, sus experiencias laborales, sus fotos familiares, sus hobbies etc. comenzaron a «habitar» la *Web*. En este punto, la naturaleza misma de la experiencia ha cambiado para ser, en apariencia, más simple y menos densa, ha ganado movimiento, inmediatez y simultaneidad pero también más superficialidad como lo demuestra el fenómeno del *multitasking* al que estamos sometidos diariamente.

La tercera etapa, llamada *The Game*, comenzó en el 2008 y aún no termina. En estos años se termina de perfilar un nuevo *hábitat*, las mediaciones continúan desapareciendo y los inventos de segunda generación perfeccionan las potencialidades de un sistema plenamente en marcha. Las computadoras han sido incorporadas a nuestras acciones más cotidianas y empieza a hablarse de la inteligencia artificial, fenómeno que abrirá, según Baricco, una nueva etapa de la que aún no sabemos casi nada.

Este proceso al parecer imparable registra dos momentos de disidencia. El primero fue en los años noventa cuando se registró cierto descontento con la globalización, que autor reflejó en su obra *Los Bárbaros. Ensayo sobre la mutación* (1998). El segundo se sitúa alrededor del 2015 con el *Brexit* y los populismos que intentan ponerle límites con la diferencia de que ahora se trata de grupos que han incorporado la tecnología a sus vidas pero están descontentos con sus efectos secundarios. Por una parte, la revolución tecnológica ha devuelto a las personas un poder anteriormente reservado a las élites o sólo alcanzable mediante movimientos de masas, el de influir en los acontecimientos gracias al impacto de sus opiniones en la red. Por otra parte, la promesa de acabar con las mediaciones se enfrenta a la aparición una nueva élite conformada por quienes entienden cómo funcionan *Web* y las redes sociales y son capaces de desarrollar las habilidades necesarias para obtener en ellas beneficios y posicionamiento.

El autor menciona otros problemas como, por ejemplo, la dificultad para crear consensos sociales, para afirmar la verdad o falsedad de las cosas, acabar con la pobreza o incluir a quienes quedan afuera. No obstante, algunos peligros o problemas importantes quedan sin profundizar o son mencionados con un dejo de inevitabilidad que no permite plantear una postura verdaderamente crítica. El tono entusiasta y la lógica incremental se mantienen a lo largo de todo el libro. Baricco entiende que lo único que queda por hacer es corregir o compensar las disfunciones de un proceso que no será posible frenar. Sus esperanzas están puestas en la generación de los *nativos digitales* que serán los encargados de humanizarlo el proceso y volverlo sostenible si se quiere evitar que las sociedades se vuelvan contra él.

Reseña

Aprender y educar sin agotarse. Abordajes desde la Pedagogía Sistémica

Adriana M. Montequín
Paraná, Entre Ríos, Argentina
Editorial: Fundación La Hendija, 2020
ISBN: 978-987-4948-50-2

Autor de la reseña

Rafael De Piano. FLACSO. Argentina

rafaelpiano@yahoo.com.ar

<https://doi.org/10.33255/18511562/1184>



Resumen

Aprender y educar sin agotarse. Abordajes desde la Pedagogía Sistémica trata dos cuestiones paradigmáticas del campo educativo. Investiga en profundidad las situaciones de estancamiento e impotencia que llevan a un estudiante a abandonar su carrera universitaria. Se pregunta ¿por qué algunos estudiantes frente a las mismas circunstancias logran superar los obstáculos y otros no? ¿Cómo acompañar ese proceso de modo que resulte una experiencia de oportunidad antes que una frustración?

Al mismo tiempo, el trabajo aborda herramientas para docentes de diversos niveles de enseñanza que hoy viven las múltiples tensiones de la vida escolar. Situaciones que se cifran en una pregunta, ¿cómo ubicarse frente al fantasma del *burnout* que amenaza el trabajo pedagógico?

Palabras clave: pedagogía sistémica, abandono universitario, burnout pedagógico, configuraciones familiares

En su libro *Aprender y educar sin agotarse. Abordajes desde la Pedagogía Sistémica*, Adriana Montequín considera dos cuestiones paradigmáticas del campo educativo. Por un lado, investiga en profundidad las situaciones de estancamiento e impotencia que llevan a un estudiante a abandonar su carrera universitaria. Por otro, se dirige a docentes de diversos niveles de enseñanza ofreciéndoles modos de comprender y posicionarse frente a las múltiples tensiones que cotidianamente los desafían en los espacios escolares.

En el primer caso, nos lleva al mundo de tantos jóvenes que llegan y se van sin percibir qué fuerzas los impulsan o paralizan en el encuentro con su proyecto de carrera. Se pregunta ¿por qué algunos estudiantes frente a las mismas circunstancias logran superar los obstáculos y otros no? ¿Cómo entender trayectorias y desenlaces tan distintos cuando no es una cuestión vocacional lo que está en juego? ¿Cómo acompañar ese proceso de modo que sea una experiencia de apertura antes que una frustración?

En el segundo caso, propone conceptos y herramientas para bordear otros problemas frecuentes en el campo educativo. Conductas disruptivas, tensiones que como docentes y también como adultos necesitamos entender, y hacer algo con lo que nuestros hijos y jóvenes a modo de interpelación nos están comunicando. Situaciones que activan la urgencia de una pregunta, ¿cómo ubicarse frente al fantasma del *burnout* que amenaza el trabajo pedagógico?

Estas cuestiones son atravesadas por el *leitmotiv* que impulsa la búsqueda de la autora: encontrar nuevos métodos para explorar y comprender eso que es imperioso iluminar. Impulso que la lleva a aventurarse por senderos sin marcas.

Su enfoque se vincula con una nueva disciplina, la Pedagogía Sistémica, puesta en resonancia con un variado espectro de pensadores de las ciencias humanas. De ellos se vale para poder ver más allá de lo visible y explorar propuestas revolucionando la manera de mirar el contexto, poniendo foco en la estructura de los lazos, en las dinámicas de interacción, y en el lugar de los actores en una situación educativa.

Frente a la posición de agotamiento de quien, como diría Gilles Deleuze, siente que ya no tiene ninguna salida, el exhaustivo trabajo de Montequín propone múltiples variables y líneas de fuga a los problemas, a veces dilemas, que desafían cotidianamente a estudiantes y docentes. Pone el foco en el pasado del sujeto, en su entorno, en su estructura familiar, en sus vínculos. Vías de acceso a esas vivencias íntimas que nos abren a una mirada más profunda, y a la posibilidad de modelar herramientas capaces de reconocer vulnerabilidades y construir nuevas fortalezas. Así lo ha descrito el educador Mariano Narodowski quien cifra en este tipo de abordaje el perfil singularmente humano, cercano y vital de esta propuesta.

Desde su mirada sistémica, el trabajo considera al sujeto como un componente inseparable de los entornos de pertenencia, en los que la familia de origen ocupa un espacio sustantivo que da sentido a la acción individual. Asume que, en

su relación con el mundo al aprender y al enseñar, tiene un rol activo e interviene desde su propia percepción. Al trabajar esta noción en consonancia con Gilbert Simondon, buscará mostrar la potencia que supone para un sujeto ampliar su consciencia perceptiva. Así, se abren nuevos caminos frente a situaciones que parecían cerradas. Las vivencias narradas ponen de manifiesto que la mejora en una relación afecta positivamente el conjunto de nuestras relaciones, y es allí donde reside la clave de una posible salida.

Otra articulación interesante es la de ubicar toda instancia educativa, en especial el ingreso a la universidad, en el marco de un proceso de individuación. Esta asociación ha sido especialmente destacada por la antropóloga María Laura Méndez, en virtud de su originalidad y de la riqueza que aporta al análisis de las trayectorias estudiantiles y del proceso de subjetivación. Aspecto del que no suelen ocuparse las prácticas de las instituciones de educación superior. Por ello, es celebrado el hecho de que este libro se inscriba en una investigación acreditada en la Universidad Tecnológica Nacional, y que aspire a ser un servicio para sus estudiantes.

Luego, presenta los núcleos centrales del proceso de encuentro de los estudiantes con la universidad, obstáculos y estrategias según sus diferentes trayectorias.

Por último, el trabajo avanza en el desafío de superar diagnósticos, y explora una metodología de acción y acompañamiento a los estudiantes. Su instrumento innovador es el dispositivo de las *configuraciones topográficas 3D*, derivadas de una creación del filósofo y educador alemán Bert Hellinger. Se trata de una imagen en grupo conformada en el espacio, en la que cada participante ocupa un lugar y aporta sus percepciones al observador. Aquellas son una demostración práctica de la forma en que nuestras sensaciones son una fuente privilegiada de información. Antes que aplicar una teoría, su método de trabajo nos invita a hacernos cargo y carne de una perspectiva.

Como lo destacara Méndez, las *configuraciones topográficas* evocan la imagen de una cartografía al recrear y poner en juego relaciones significativas entre distintos aspectos del sujeto y su situación. Lazos que *a priori* no percibíamos o no habíamos podido articular, y que al hacerse visibles aportan sentidos. Así, el propósito de «aprender y educar sin agotarse» se logra cultivando una mirada que nos abre a lo múltiple, a la infinita potencia de la existencia para generar nuevas formas de vida. Al estudiante le posibilita destrabar una posición de estancamiento, y al docente orientarse frente a los desafíos cotidianos.

Así resuena en los relatos de esa experiencia pionera de capacitación y aplicación de la Pedagogía Sistémica con docentes de nivel inicial, primario y secundario que se narran en el último tramo. Con ellos se comienza a explorar una nueva forma de mirar y relacionarse con los niños y los jóvenes, sus familias, y los colegas.

Como la propia autora lo expresa, *Aprender y educar sin agotarse* nos pone frente a cuestiones difíciles y nos lleva por caminos que debemos emprender con

humildad sospechando de las respuestas simples a problemas complejos. Y, al mismo tiempo, con entusiasmo, ya que «cuando la realidad nos desafía y lo que sabíamos no alcanza hay que soltar amarras y salir a navegar».



