



El relato de Pía: experiencia etnográfica de un recorrido institucional

Verónica Solari Paz - Fernando Andino

Escuela de Educación Secundaria N°5 de Berisso - andinof58@gmail.com - savecam.veronica@gmail.com

Palabras clave: escritura, virtualidad, mediación, proyecto institucional

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de la Red DHIE (Docentes que Hacen Investigación Educativa) de Berisso, Ensenada y La Plata¹. Quienes escribimos este artículo somos docentes de una escuela de nivel secundario de Berisso y afiliadxs² al SUTEBA de la misma ciudad; la particularidad de esta escuela es que se desarrolla en dos edificios en barrios diferentes y a la vez cercanos: en la Sede trabaja a Verónica, y en la Extensión a Fernando.

¹El tema, así como la propuesta de trabajo que aquí se presenta, fue compartida inicialmente al interior del grupo DHIE LBE, y posteriormente comentada en las Jornadas DHIE (junio 2020). La Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa) es un sistema de comunicación e intercambio entre educadorxs que se generó desde la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Vilte" de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Tiene como intencionalidad impulsar y favorecer el desarrollo de procesos de construcción de conocimientos, a través de la investigación desde la escuela y entre pares.

² Usamos la "x" para incluir a todas las identidades sexo genéricas

El objetivo de la ponencia es construir un espacio de reflexividad en torno a una experiencia pedagógica en la virtualidad y en tiempos de pandemia que permita revisar una serie de dimensiones que atraviesan nuestras prácticas docentes. En esta experiencia problematizamos diversas dimensiones y conceptualizaciones en estos tiempos excepcionales para relacionarnos productivamente con nuestrxs estudiantes a distancia como lo son el dispositivo de la consigna de trabajo (Sardi, 2013, 2019; Andino, 2017, 2020); el lugar de lxs estudiantes como productorxs culturales (Giroux, 1996); la transformación del puesto de trabajo docente a distancia y la apropiación de este modo didáctico por el Director de la escuela para generar un Proyecto Institucional. Específicamente, en esta producción reconstruimos etnográficamente un recorrido que parte de una propuesta de enseñanza reflexiva, fundamentada y situada que se inicia a cargo de Fernando; la elaboración de un cuento de una alumna que luego fue entrevistada (en adelante, Pía³); y, la puesta en común de esta intervención áulica que hace el Director con otrxs docentes de la misma institución (entre lxs cuales se hallaba Verónica). Estas acciones nos brindaron un espacio de investigación, de distanciamiento y extrañamiento sobre la propia práctica docente en lo que fue la situación excepcional de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO): huellas; indicios; intuiciones; exploración; análisis de registros de nuestras interpretaciones y memorias que se activaron en el presente trabajo con el fin de objetivar, documentar, aprender y compartir la experiencia vivida.

La práctica de escritura que analizamos se inscribe en esa suspensión de la materialidad de la escuela física en tanto dispositivo que ordena tiempo y espacio y se traslada al espacio virtual donde nosotrxs como docentes *enviábamos* la tarea desde nuestros hogares a las casas de nuestrxs estudiantes a través de una diversidad de dispositivos y redes ¿De qué manera se construyó este nuevo aula en el que Pía escribió un relato que interpeló a Fernando? ¿Cómo se apropió la estudiante de la consigna de trabajo? ¿Qué verosímil construyó ese texto? ¿Qué fue lo que interpeló al director?

³ Usamos nombres de ficción para preservar las identidades de la estudiante, director y preceptoras.

En este texto trabajan dos miradas: la de Fernando en tanto profesor de Pía, y la de Verónica en tanto agente externo a esta intervención docente pero que, inscrita en la misma institución, propone este emergente como problema de estudio. Vale aclarar que el acercamiento a los puntos de vista de actores socialmente situados que se desarrollan en este estudio tiene como epicentro la relación contractual entre Fernando y Pía en tanto agentes del Estado (el primero que cobra un salario para organizar una serie de contenidos mientras que la segunda tiene el derecho a cursar durante todo el año la materia Prácticas del lenguaje). Dicha relación resulta estructural a la hora de pensar a Fernando como profesor e investigador: la producción de conocimiento, por ende, está atravesada por las regulaciones de un contrato profesor-alumna (además de investigadorxs-alumna) que comenzó con el ciclo lectivo 2021 en el mes de marzo y que debía continuar hasta su cierre, el 30 de noviembre del mismo año. Dicho de otra manera, Fernando ya venía construyendo junto a Pía un vínculo pedagógico y lo continuó luego de la intervención que se analiza en este trabajo.

El enfoque etnográfico (Guber, 2001; Milstein, 2009) desde el cual analizamos esta experiencia educativa nos permite narrar y reflexionar sobre las variables puestas en tensión dentro de esta intervención didáctica en cuanto a nuestras tareas como docentes en tiempos excepcionales de pandemia ¿Qué nuevas reflexividades aparecieron en torno a nuestras posiciones de docentes investigadores? ¿Cómo transitamos el pasaje obligado e intempestivo hacia la virtualidad? ¿Qué continuidades y rupturas se produjeron en nuestras intervenciones didácticas? ¿Qué otras relaciones con el saber (Charlot, 2006) se fundaron? ¿Cómo leyeron y escribieron nustrxs estudiantes en sus hogares? ¿Qué nuevos atravesamientos afectivos les provocó la pandemia?

Entendemos que el uso escolar de internet se inscribe en una inercia social, donde las prácticas a través de las cuales la tecnología se emplea y se entiende en contextos cotidianos (Hine, 2004:13) habilitan a la construcción de sentido, usos y apropiaciones diferenciales. Como docentes que investigamos nos interesa teorizar en torno a ese *ir buceando* en la transformación del vínculo pedagógico, con

cuerpos que se fragmentan en mensajes y audios de whatsapp, participando de un espacio y tiempo que se sintetizan en el vocablo “virtualidad”, un espacio social que trastoca el aula y atomiza su materialidad construyendo otro aula, a distancia y remota. Frente a esta realidad un profesor de Prácticas de Lenguaje propone una consigna de escritura a sus estudiantes que podríamos describir como un recurso de enseñanza “híbrido” y “artesanal” a partir del cual se pueden prever “contingencias, (...) resoluciones inesperadas, otros modos posibles de escribir” (Sardi, 2019: 62). En este sentido, lo que vamos a llamar “la clase” se reconstruirá a partir de cuatro tipos de textos a lo largo de esta ponencia: los registros en primera persona del profesor del curso, la consigna de escritura junto al cuento resultante; la entrevista a Pía –autora- con la presencia del director y las entrevistas a las preceptoras de la escuela sede y al director.

Prácticas docentes entre la virtualidad, la presencialidad y la no presencialidad

¿Cómo delimitar nuestro trabajo de campo cuando ambxs investigadorxs somos parte constitutiva de la “estructura actuante” (Irwin, 2007) del objeto de estudio? Es decir, de qué manera periodizar la investigación cuando se nos impone un continuum de tiempo laboral al ser agentes del Estado que establecen una relación contractual con estas intervenciones docentes. Dicho de otro modo, no somos investigadorxs que se introducen en el campo a investigar nativxs. Nosotrxs ya estamos allí. El “campo” y las relaciones que allí se establecen forman parte de nuestro “trabajo”.

Por otro lado, nos preguntamos sobre las condiciones de posibilidad de esta investigación ¿Hubiera sido posible sin pandemia?⁴ ¿En qué momentos nos hubiéramos encontrado para reflexionar y escribir? ¿Con qué intereses? ¿El puesto

⁴ La reescritura de este trabajo la realizamos en febrero de 2022. Una primera sensación en las reuniones plenarias de las escuelas, de acuerdo a las disposiciones que “bajaron” desde el Ministerio de Educación es que “la virtualidad había quedado en el pasado” y que se avecinaba un ciclo lectivo completamente presencial habida cuenta del alto porcentaje de vacunación que presentan las comunidades educativas. En este sentido, pareciera que los emergentes de esta investigación se cierran sobre sí mismos y que representan una etnografía eventual correspondiente a un tiempo de excepcionalidad que parece haberse desvanecido para siempre. A partir de ahora presentimos que cada profesor/a volverá a la intimidad de su aula.

de trabajo docente nos agencia como “investigadorxs” o esta construcción queda por fuera de la figura del/la trabajador/a de la educación? Consideramos que el ASPO, la virtualidad y los intereses individuales contribuyeron a la posibilidad de que esta ponencia pueda escribirse.⁵

En cada escuela, la situación de ASPO abrió toda una serie de alternativas escolares para restablecer los vínculos pedagógicos. Se instalaron formas de enseñanza a través de aulas virtuales (por ejemplo, classroom o redes sociales). La comunicación grupal, por privado, mediada por las preceptoras/ familiares, fue un tránsito complejo. En estas reflexiones nos identificamos con lxs docentes que de inmediato se dedicaron a restituir una comunicación pedagógica lo más sincrónica posible, a través de grupos de whatsapp, mensajes por privado, o clases por videollamadas ¿Cómo actuamos frente a los problemas comunicativos, sociales y didácticos que esta modalidad generó? Se abre un panorama que es muy extenso en los detalles porque esta situación fue y es conflictiva ¿Cómo llevamos adelante estrategias de enseñanza adecuadas para el presente atendiendo a la desigualdad en el acceso a los intercambios áulicos? Los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje se afrontaron, en esta escuela en particular, a través de diferentes soportes digitales y físicos (redes y aplicaciones, fotocopias y cuadernillos). El recorte que realizamos parte de una de las consignas propuestas por un profesor, la apropiación de la consigna por parte de Pía y la puesta en valor por parte del directivo en esta forma de hacer escuela. Es decir, la transformación de una intervención docente en un Proyecto institucional a partir de cuya socialización, Verónica se *entera* de este modo de trabajo áulico. Cuando preguntamos al director (en adelante Jorge) por el motivo de esta decisión, nos dijo:

“No hay un motivo solo. Uno puede ser porque es motorizador para otros docentes, que se pueden sumar a eso (...) Salirse de la consigna de la tarea común y corriente, la tarea tradicional, que vimos tanto en la pandemia; (...) muchas veces el docente no sabía cómo trabajar, cómo trasladar el trabajo del aula a la virtualidad

⁵ Nos encontramos por videollamada en el Receso escolar, escribimos en un tiempo de suspensión del trabajo docente, Verónica desgrabó la entrevista, la analizamos juntos para definir el punto de vista de la enunciación que imbricaba un agente interno (Fernando en tanto docente de Pía) y un agente externo a la mediación docente pero afiliada a la misma institución.

o a la no presencialidad, terminaba haciendo un trabajo práctico re largo, con un montón de preguntas, con un pdf, con un texto que el estudiante no lo podía resolver solo en su casa. Entonces, en un montón de reuniones que hicimos hablábamos sobre eso, que no se podía trabajar de la misma manera en la presencialidad que en la no presencialidad, que había que romper con la idea del trabajo tradicional que nosotros hacíamos en la secundaria de preguntas y respuestas, que había que entender el contexto, de que tampoco daba para mucho pdf largo y uso de datos de internet porque no había. De adaptarnos a las circunstancias, y usar más video, fotos, y trabajar más en un ida y vuelta que sea capaz más corto, de tiempo y extensión en una hoja, pero que sea más significativo. Y me pareció que esto venía en sintonía con lo que tanto habíamos hablado anteriormente. Y la idea de compartirlo es por eso. Porque quizás otros docentes hasta que no lo ven piensan que no se puede hacer, o que no son capaces de hacerlo.” (Entrevista, 27/8/2021)

Jorge parte de un diagnóstico: muchas intervenciones didácticas fueron traspoladas desde la presencialidad a la virtualidad sin contextualización. Los “pdf largos” reemplazarían, de alguna manera las “clases tradicionales”, esta vez con poca mediación docente. Un vacío didáctico interrumpe, a la vez, el vínculo pedagógico que se proponía recuperar desde las escuelas en los primeros documentos ministeriales. Derivado de este análisis, Jorge da cuenta de otro problema: el de la ausencia de la materialidad del aula física. Ahora el intercambio profesor/a- estudiante se daría en la virtualidad (ver Foto 01). En nuestro caso, tenemos que atender que leer y escribir desde las redes no es lo mismo que hacerlo en la escuela. El cambio de soporte físico también alteró las intervenciones didácticas. De leer en una fotocopia, libro u hoja de carpeta a hacerlo en un celular encontramos una distancia cualitativa entre prácticas escolares. Dicho de otro modo, se pasa de modos de prácticas de lectura y escritura escolares con una lógica más lenta y recursiva a otro modo de prácticas en las redes más veloces, efímeras y simultáneas. Jorge estaría dando cuenta de este desfasaje. Muchas intervenciones docentes, al no tener en cuenta este cambio de soportes y sus efectos en las prácticas escolares, reproducían mecánicamente el Trabajo Práctico

presencial, se veían interrumpidas y caían al vacío produciendo lo que se dio en llamar con el neologismo “estudiantes desvinculadxs”.

Si contextualizamos la comunicación hipermedia desplegada por el tejido social en nuestro país en los tiempos de ASPO, vemos que se multiplicó y operó configurando mundos posibles, pero también restringiendo otros. A través de los intercambios de whatsapp, por ejemplo, supimos que muchxs estudiantes se acercaban al kiosco de la Sede a retirar fotocopias con un costo alto no sólo al precio sino también a posibles detenciones policiales o multas ¿Cómo se sueña y sostiene una educación libre y soberana cuando son los actores privados⁶ y estatales los que en parte condicionan nuestro espacio público educativo? Los cuadernillos constituyeron una estrategia elaborada por el Estado nacional para restituir una propuesta de enseñanza para quienes no tenían conectividad (docentes/estudiantes). En opinión de Mariana, una de las preceptoras *“los cuadernillos no funcionaron porque no había una explicación, y eran para toda la Argentina; no se veía reflejado ni lo que pensaba el docente ni lo que pensaba ese chico, un chico ideal que sabe leer, escribir, estudiar”*; por ese motivo muchas escuelas optaron por imprimir o fotocopiar las tareas que enviaban lxs docentes (ver Foto 02).

En la mayoría de las escuelas donde trabajamos el cuadernillo no formó parte de los debates institucionales sobre su implementación, aunque sí podía estar presente en los espacios de entrega de “bolsones”⁷: las familias retiraban el bolsón de comida y, en el caso que no participaran de la virtualidad, también retiraban el cuadernillo/ fotocopias y entregaban las tareas realizadas. En palabras del director, el trabajo de la mayoría de lxs preceptorxs de esta escuela en este intercambio fue crucial, y nos consta: sabían a quiénes entregar la mercadería, quiénes faltaban a la entrega de bolsones, quiénes estaban trabajando en la virtualidad y quiénes no, quiénes necesitaban de alguna ayuda con las tareas. Recordamos la idea de *don*

⁶Google, Whatsapp, Facebook, etc., fueron claves en la configuración de una “escuela en la virtualidad”: de la accesibilidad de las inmensas audiencias (ciberespacio), ahora entraba la escuela con espacios propios bajo la creencia de la existencia de una comunidad (también virtual) entre docentes (productores) y alumnxs (receptores).

⁷ A partir de la pandemia y la suspensión de la actividad en comedores escolares, el Estado repartió alimentos a cada familia que lo solicitara de la comunidad educativa. Estos módulos alimentarios en un principio incluían sólo elementos no perecederos.

(Mauss, 1979 [1924])⁸, podríamos suponer que en estos intercambios de objetos operaba cierta reciprocidad: donar o dar un objeto (don) crea una obligación inherente en el que recibe el don, por la que tiene que devolver el regalo. Preguntamos al director en este sentido por esta relación entre bolsón y tareas escolares: *“Y... el año pasado era muy marcada la relación que había entre las dos cosas. Era el único día que nos veíamos. Era el día de la entrega del bolsón. Era el día del bolsón y el día del cuadernillo. No había otra cosa, porque después no veníamos otro día en particular para los cuadernillos. Era el día del bolsón y se usaba para todo: para firmar constancias, para repartir cuadernillos, para recibir cuadernillos”* (Entrevista, 27/08/2021)

La perspectiva de algunas de las preceptoras nos amplía esta mirada en la que se suaviza esta idea de reciprocidad de objetos: para Mariel y Marianella la escuela es algo más que la entrega de bolsones, de hecho, esto lo podría haber realizado cualquier otra institución del Estado; agregan que también está el hecho de que muchxs alumnxs nunca entregaron ningún trabajo. Ese día del bolsón también se llevaba adelante *“una forma de escuela”*. (ver Foto 03)

La palabra reiterada del director para describir esta situación desde lo que sentían las familias es la de “incomodidad” y la “vergüenza”: *“le daba una vergüenza a la familia en ese momento que tenía que venir y quedaba expuesta y no le quedaba otra porque venía a buscar el bolsón (...) Pasó un montón de veces. Menos mal que teníamos ese día de reparto de bolsón. Gracias a Dios teníamos ese día de reparto del bolsón, sino en algunos casos se nos hubiera complicado saber cómo estaban”*. (Entrevista, 27/08/2021)

El director pone énfasis en que más que las tareas lo que importaba era *“primero el vínculo: saber que estaban todos bien. Porque antes de la continuidad pedagógica lo que más me importaba era el contacto con los 167 que teníamos el año pasado... (...) Yo me acuerdo de eso, porque yo respiraba cuando venía acá y decía ‘lo vemos a este, lo vemos a este otro, sabemos que está vivo, que está bien’*

⁸ Mauss se interroga sobre “cosas sociales en movimiento” prestando atención al “carácter voluntario, por así decirlo, aparentemente libre y gratuito y, sin embargo, obligatorio e interesado en esas prestaciones, las cuales han revestido casi siempre la forma de presente, de regalo ofrecido generosamente, incluso cuando en ese gesto que acompaña la transacción no hay más ficción, formalismo y mentira social, y cuando en el fondo lo que hay es la obligación y el interés económico” (Mauss, 1979 [1924], pág. 157)

Le insistíamos para que haga la tarea, pero ya sé que está, que vive, que está con la tía, que está con la abuela, que está con los padres. Y después la continuidad pedagógica. Menos mal que teníamos el bolsón.”(Entrevista, 27/08/2021)

Mariel y Mariana, luego de leer este escrito, nos señalaron la molestia que generaba esta mirada de prestación/contraprestación entre bolsón y tareas escolares, dado que resulta insuficiente para explicar el perfil de esta escuela: “es una connotación negativa que nos impide mirar al Otro”. Para ellas se trata de algo más que la “continuidad pedagógica”, o “saber que está vivo”, porque también se ocuparon de saber algo más: si están solos, si tienen abrigo, comida. Reconocen que es cierto este intercambio, pero no es suficiente para explicar lo que sucedía allí; por ejemplo, para ellas no funcionaba la escuela virtual y no estaban lxs docentes en ese cara a cara; esos intercambios pedagógicos se daban gracias a ellas, director y unxs pocxs profes. Son testigos de la ausencia de participación virtual por parte de lxs alumnx, incluso de profesorxs... “¿dónde quedaba la escuela? ¿dónde quedaba el vínculo pedagógico?” (...) “Muchos de los chicos tampoco contestaban porque los profesores tampoco se preocupaban en explicarles.”(Entrevista, 3/9/21) Muchas familias a través de esta petición de entrega de tareas les podían exigir a sus propios hijxs, y así se lo expresaban ese día...era una cadena de obligaciones las que generaba el bolsón. Pero quieren dejar claro algo: “en ese momento del intercambio de bolsones no hay aula (...) De lo que se trataba era de que la escuela, de la forma que sea, siga formando parte de lo cotidiano” (Entrevista a Mariana, 3/9/21)

Nos interrogamos si la pandemia desnudó las desigualdades en el acceso a internet y el acceso a la tecnología. Supuestamente los cuadernillos o trabajos impresos venían a contrarrestar esa desigualdad, pero esta política pública encontraba también un problema en lo pedagógico: ¿Qué desigualdades ya reproducíamos en la escuela pública, en nuestras prácticas docentes, con los dispositivos pedagógicos de la presencialidad? ¿De qué manera operamos sobre aquellos dispositivos para que se adapten a la realidad virtual del ASPO? ¿En qué lugar quedó la mediación docente en este aspecto? Nuestra hipótesis es que algunos modos de “presentación del conocimiento” disciplinar (Rockwell, 1997)

pocas veces es tenido en cuenta como causante de desigualdades, dimensión que, con la virtualidad, quedó al descubierto. Por dar un solo ejemplo, las actividades de los cuadernillos del área Prácticas del lenguaje estaban, a nuestro criterio, pensadas para un/a estudiante en la presencialidad con mediación docente complejizando, de esta manera, cualquier construcción de conocimiento a distancia Nos interrogamos, de este modo, sobre el dispositivo “Cuadernillo” en tanto “solución” a las desigualdades que produjo el acceso a la tecnología e internet⁹ pero que no abordaremos en esta investigación por ser otro el objeto de estudio.

La consigna de escritura y el relato de Pía

Volviendo al hilo narrativo de nuestra investigación, Fernando envió como “alternativa pedagógica” (Puiggrós,1990), en el sentido de prácticas que rompen con el discurso educativo hegemónico y buscan producir grietas en él, una consigna de trabajo a través de whatsapp con la intención de lograr un “movimiento”, una “interpelación”. Lejos de aspirar a encontrar “la clave del éxito”, muchos docentes fuimos navegando e interrogándonos -y aún lo continuamos haciendo- de qué manera se podía interpelar el conocimiento o el saber disciplinar con el dispositivo organizador “escuela a distancia”.

La propuesta incluye a varixs estudiantes, una ventana, un objeto y la palabra “monstruo”. La consigna de escritura fue la siguiente:

“Les propongo que se asomen a alguna ventana de la casa y elijan un objeto que se vea desde ese lugar (un perro, una pared, una soga). Una vez elegido el objeto tienen que imaginar que es utilizado por un monstruo y escribir una historia ¿Cómo es ese monstruo? ¿Qué hace con ese objeto? ¿Es un monstruo peligroso? ¿Qué relación tiene con ustedes? ¿Muere al final o sigue vivo? ¿Mata a alguien?”

⁹ Una mirada más exhaustiva sobre la apropiación de estos dispositivos, y que escapa a la construcción del objeto de estudio de este trabajo, puede reconstruir algunos interrogantes ¿De qué manera se presentan los saberes disciplinares en los Cuadernillos? ¿Prevén la ausencia de mediación docente o, a lo sumo, una mediación docente diferida?

Extensión del relato: una carilla.

El objetivo era propiciar la escritura de ficción, apelar a la imaginación en tanto herramienta pedagógica (Egan, 2007) que “nos permite librarnos de las cadenas de la costumbre y distanciarnos de la certeza de lo que creemos que verdaderamente es” (íd., 41) y abordar un saber específico de la literatura como es el “verosímil”, en tanto “creación de mundos ficcionales posibles” (Sardi, 2003). Un objeto cotidiano mirado desde una ventana familiar, un monstruo, un conflicto, se plantean como elementos a ser incluidos en una narración de una carilla. En la misma consigna se ficcionaliza el lugar de la enunciación (el hogar) y un elemento otro, foráneo, literario: el monstruo. La pregunta que se nos presenta es ¿De qué manera reponer el cuerpo docente ausente en la hechura de la consigna? Fernando se plantea por un lado qué cambios imprimir a la consigna que den cuenta de su ausencia de intervención *in situ* y resulte productiva para lxs estudiantes en la soledad de sus escrituras, y, por otro, qué modos ensayar y cómo acompañarlx una vez resuelta ésta. A la vez, nos preguntamos de qué manera interpelar las identidades lingüístico-literarias de cada estudiante-escritor/a. ¿Cómo problematizar este saber a distancia? ¿Cómo escribir esa consigna de trabajo? ¿Cómo adaptarla al formato whatsapp? Y otro detalle aportado por el profesor:

“Una estrategia enunciativa que utilizo a menudo para que escriban ficción es que inscriban sus relatos en sus barrios. Esta “inscripción territorial” (Merklen, 2005) apela a una producción literaria que interpele sus identidades lingüísticas, literarias, geográficas, de género, de clase social y étnicas” (Registro, 21/8/2021)

Existe, entonces, una direccionalidad en las consignas que preexisten al ASPO en la práctica de Fernando. La ventana de la casa permitiría una foto del barrio, de un patio, de una vereda, de una calle identitaria ¿Cómo mezclar ese espacio con un personaje fantástico? ¿Qué construcción de la monstruosidad inventarían estxs estudiantes? Y, en definitiva, de qué manera estetizarían sus barrios (Andino, 2020).

Entre las trece producciones recibidas -de un total de 35 (treinta y cinco) estudiantes- donde aparecen una multiplicidad de verosímiles, a Fernando lo interpeló el de Pía, “como un relato que se diferenciaba de los demás por su condensación metafórica”.

Transcribimos el texto:

“EL PAREDÓN

ENTRE EL MUZGO VERDE DE LA PARED Y LAS HOJAS VERDES DE LA ENREDADERA MAS DE UNA VEZ SE ME HIZO VER UNOS OJOS QUE ME OBSERBAN PERO DEBE SER QUE A LA NOCHE CUANDO TODO ESTA OSCURO UNO SE HACE LA CABEZA CON ESAS COSAS PENSÉ... PENSÉ ESTO HASTA AYER HOY PUEDO ASEGURAR QUE EN ESAS PAREDES SIEMPRE ALGUIEN ME OBSERVA.

ANOCHE ME ACOSTÉ DESPUÉS DE VER UNA SERIE Y LEER UN CAPÍTULO MÁS DEL LIBRO QUE MAS ME GUSTAY VI UNA SOMBRA ATRAVEZ DE LA VENTANA, CREI QUE ERA EL ARBOL DEL FONDO QUE POR EL VIENTO SE MOVIA, SEGUI CON MIS COSAS Y SENTIN COMO ALGUIEN ME MIRABA TAL CUAL A LO QUE ME PASABA CADA VEZ QUE MIRABA AL PAREDON, UN ESCALOFRÍA ME RECORRIO TODO EL CUERPO, ME ACERQUE A LA VENTANA Y VI ALGO INEXPLICABLE, QUEDÉ DURA DEL MIEDO Y SIN PODER PESTAÑAR, UNA MUJER DE PELOS MUY LARGOS Y SUCIOS SALIENDO COMO DEL CENTRO DEL PAREDÓN, COMO DE LAS RAMAS SECAS DE ESA ENREDADERA; ESTIRABA LOS BRAZOS Y YO NO PODÍA DEJAR DE MIRAR, LA LUZ DE LA LUNA AYUDABA A QUE BRILLEN SUS OJOS AMARILLOS. DESDE ESE MOMENTO TODAS LAS NOCHES OBSERVO LO MISMO Y SALE CADA NOCHE DE UN MOMENTO A OTRO SE VUELVE A ESCONDER DENTRO DE LOS VIEJOS LADRILLOS. EN UNA QUE OTRA OCASIÓN CAZA CON

SUS MANOS ALGUN QUE OTRO INSECTO, LOS DEVORA CON FACINACIÓN TAMBIEN POR LO QUE SI LE GUSTAN LOS GATOS Y LOS PAJAROS; TODO ES COMESTIBLE PARA ELLA AL PARECER”¹⁰
(Escrito, 19/05/2021)

Como leemos en esta producción, Pía envió un relato titulado “El paredón” donde una “mujer monstruo” observa por las noches a la narradora desde un muro cubierto por una enredadera. Esa mujer la asusta y termina comiendo insectos, pájaros y animales. Nos detendremos en tres saberes literarios condensados en este escrito: a) la construcción de la voz narrativa; b) la construcción del espacio-tiempo familiar: un paredón con enredadera y la noche como momento del día elegido; c) la construcción de la monstruosidad: una mujer mimetizada con la enredadera.

¿Qué interrogantes llevaron al profesor a querer averiguar la “cocina de esta escritura” además de los elementos ya nombrados de su poética?

“Al leer el relato de Pía quise saber más. Como si estuviera en el aula con ella me preguntaba: ¿Cómo pensó este relato? ¿Miró por una ventana de su casa para hacerlo? ¿Qué objetos cotidianos convirtió a la ficción? ¿Qué saberes provenientes de otros géneros literarios o culturales puso en juego? ¿Dónde lo escribió: en una hoja, en un cuaderno, en un celular? ¿En qué lugar de la casa lo hizo? Y respecto al texto ¿Por qué inventó una “mujer monstruo”? ¿El “paredón con enredadera” existe y se ve desde su ventana? ¿Por qué la mujer come? ¿Lo leyó en alguna parte? ¿Y esa imagen de la mujer mimetizada con la enredadera?” (Registro, 21/08/2021)

Esta interpelación fue socializada con Jorge y la necesidad de entrevistar junto a la Pía para que nos revele esa cocina de producción. Inmediatamente Jorge decide convertir la intervención en un Proyecto institucional que se llamó *Poéticas en la virtualidad: Entrevistas a jóvenes escritorxs de la Escuela pública.*

¹⁰ La tipografía se copia del original en cuanto al uso de letras mayúsculas y puntuación.

La entrevista a Pía

Para realizar la entrevista a Pía se utilizó la plataforma Google Meet¹¹. En el video aparecen las personas eventualmente cuando hablan: Jorge, el director (J), Fernando, el profesor (F), y Pía, la alumna (P). Al principio, Pía se puso nerviosa pues no esperaba la presencia del director en la entrevista.¹²

Transcribimos a continuación el comienzo de la entrevista:

D: Muchas gracias Pía por haberte conectado.

P: Muchas gracias profe.

J (dirigiéndose a Pía): La idea es acompañarte y compartir esto también con el resto de la clase

Jorge adelanta la entrevista denominándola “clase”. Esta figura va a atravesar toda la grabación. Si bien se indaga en su escrito para averiguar su apropiación de la consigna y las decisiones literarias que tomó, nos interesa cruzar esta práctica con la forma de presentar el conocimiento literario de Fernando en el aula. Al preguntarle sobre este aspecto, nos decía:

“Leo los escritos de lxs estudiantes en el aula y hago preguntas sobre sus decisiones. Se va formando allí algo que llamo “la cocina de la escritura”. Me interesa saber cómo leyeron mis consignas, de qué manera las transgredieron, en qué se les complicó y luego de qué manera construyeron sus verosímiles, qué dimensiones pusieron en juego, de género, de saberes, geográficas, lingüísticas, etc. En el ASPO ese

¹¹ La mamá de Pía tuvo que bajar la aplicación. Meet es un servicio que ofrece Google pero que no permite de modo gratuito grabar la videollamada. Esto fue posible porque Fernando pautó la entrevista desde su cuenta del abc. Para editar la imagen de la alumna (menor) se pidió la autorización de la madre como precaución a la utilización de la imagen por grooming, o viralización. La entrevista-clase tiene una duración de 17:31 minutos, y fue compartida por whatsapp y Facebook.

¹² Este dato se lo confesó Pía a Fernando cuando éste volvió a la presencialidad en una clase del día 18/08/2021.

intercambio se complicó. Intenté reponerlo vía whatsapp con cada estudiante, pero no fue lo mismo.”(Registro, 29/08/2021)

Vemos cómo “la entrevista” retoma una práctica áulica, la hace pública, la muestra, la extrae de la intimidad del aula presencial para socializarla. Por otro lado, nos preguntamos a quién va dirigida la entrevista. En principio, podemos pensar que a toda la comunidad de la escuela, a lxs compañerxs de Pía, a lxs docentes de la escuela, a las preceptoras, pero al viralizarse en las redes sociales vemos que el público sería mucho más amplio.

La entrevista-clase continúa:

F: Un placer, es una escritora de Berisso, de la escuela pública secundaria que ha escrito un relato muy interesante a partir de una consigna sencilla.

F: Desde la escuela, extensión venimos trabajando con **consignas muy sencillas**, para que se pueda problematizar en la virtualidad ciertos relatos, y los intercambios de esos relatos se dan vía whatsapp o en este caso en vivo.

F: La segunda consigna de este año en Prácticas del lenguaje: era bastante sencilla, pero dio producciones muy interesantes, una es la de Pía, que se llama **El paredón**.

F: Se les pedía a les estudiantes que se acerquen a una ventana de la casa y elijan, visualicen algún objeto animado/inanimado, y a partir de ahí se lo relacione con algún personaje monstruo, un tipo de conflicto respecto a esa relación.

F: Yo lo que quiero contarles ahora y narrarles es el relato de Pía, muy muy interesante.¹³

¹³El diseño de la visualización del texto lo acordaron entre Jorge y Fernando. Se pasa el escrito de letras blancas y fondo negro de una manera que a medida que se lo lea en voz alta, van pasando las líneas simultáneamente

Presentar a Pía como “escritora de la escuela pública” posiciona políticamente a la entrevista. Es decir, le da entidad de productora cultural a la estudiante en tanto joven que escribe y resuelve consignas desde su casa con escasos medios tecnológicos¹⁴ en el marco de la escuela pública. Esta decisión de mostrar la productividad de una joven de clases populares mediada por una escuela pública de gestión estatal resulta política en el sentido en que se inscribe en un momento histórico donde determinados discursos sociales instalaban que “las escuelas estaban cerradas” y que “no había clases”¹⁵. Lo curioso y paradójico de estos discursos era que provenían de clases políticas conservadoras que, cuando les tocó gestionar la educación en el país la desfinanciaron. Y no sólo eso, para lograr tal objetivo, una de sus operaciones discursivas fue la de estigmatizar como deficitaria a la escuela pública¹⁶, desvalorizando la tarea docente y desplazando a lxs estudiantes a la categoría de “incapaces”¹⁷ por ser “pobres”. Por estos motivos, presentar a Pía como “escritora de escuela pública” se convierte en un posicionamiento ideológico porque muestra una productividad que, sin la mediación del Estado, encarnada en la intervención del profesor, no hubiera sido posible.

Otro detalle que queremos indagar es por qué Fernando plantea que la consigna era “sencilla” cuando, dado el estado de ASPO, suponemos que no debe haber sido fácil resolverla por parte de lxs estudiantes. Cuando le preguntamos el por qué de esta calificación, la respuesta fue la siguiente:

“Cuando vi la entrevista y me lo preguntó Verónica no supe qué responder. Tuve que tomarme un tiempo para definir por qué lo hice sabiendo que la consigna era compleja. Y una conclusión a la que llegué la obtuve cuando recordé el proceso de reflexión que yo venía teniendo

¹⁴ Hablando con Pía ya en la vuelta a la presencialidad de la escuela nos reveló que ella y sus tres hermanas estudiaban desde el celular de su madre cuando ella volvía del trabajo.

¹⁵ Recordemos que uno de los primeros bastiones de la oposición derechista al oficialismo fue, junto a la negación de la pandemia, la idea que “las escuelas no contagiaban” y tenían que estar abiertas.

¹⁶ Una frase que luego se convirtió en slogan en las marchas sindicales fue la que el ex presidente Mauricio Macri expresó en una conferencia: “Tuvieron que caer en la escuela pública”.

¹⁷ También recordamos la frase de la ex gobernadora de la Provincia de Buenos Aires sobre la inutilidad de crear Universidades en el conurbano bonaerense porque los pobres no llegaban a estos centros de estudio.

respecto a cómo interpelar la escritura a distancia, con qué dispositivos. Sentía que los Trabajos Prácticos que les enviaba a lxs estudiantes tenían que sufrir una mutación. Ya estaba disconforme con la noción de Trabajo Práctico y un día se lo comenté a Jorge como algo complejo de resolver para ellxs. Recuerdo que le dije que era un formato que reproducía una forma de lo escolar que no surtía efectos a la distancia. Y que había que cambiar el nombre. Ahí aparece “la consigna” como nombre del dispositivo que era más sencillo comparado con el Trabajo Práctico que se enviaban a lxs estudiantes donde predominaba la figura del cuestionario sobre un determinado texto disciplinar. La consigna entonces apelaría a lo artesanal, sería de rápida lectura, imitando a la lectura efímera de las redes y colocaría a lxs estudiantes en situación de escritorxs de sus propias poéticas e invenciones. La categoría “sencilla” la respondo desde este recorrido, más como respuesta a los cosificados pdf que como un dispositivo fácil de resolver”¹⁸(Entrevista, 29/08/21)

La categoría de “sencilla” se inscribe en una operación de ensayo-error característica del hacer docente en el ASPO ¿Qué modificaciones sufrieron los dispositivos didácticos de la presencialidad? ¿Cómo se alteraron los modos de leer y escribir? ¿Qué otros tiempos invadieron la tarea docente? Notamos que con el término “sencillo”, Fernando se está desmarcando de determinadas intervenciones aplicacionistas representadas en el dispositivo “Trabajo práctico en pdf” y está dando cuenta de una “búsqueda didáctica”. ¿Cómo intervenir en la distancia? ¿Cómo invitar a escribir cuando la intervención docente se reduce a mensajes de whatsapp preguntando si ya habían resuelto la consigna? Con “sencilla” puede estar funcionando también cierto deseo de reposición del aula, una arenga a la escritura, un “vos podés resolverla”. Algo del aula presencial se filtró en este término, algo de

¹⁸ Fernando también recuerda una consigna que se les enviara a lxs estudiantes durante el ciclo 2020 junto al área de Educación Física. Se llamó El monstruo familiar. Lxs estudiantes tenían que construir un monstruo familiar con partes de cuerpos de sus familiares y el propio. La consigna apelaba a las representaciones corporales de lxs estudiantes, por qué elegían tal parte de sus cuerpos y otras no y por otro lado, al tópico literario de la monstruosidad.

la oralidad en la presencialidad, algo de ese “estar ahí”, construyendo juntxs las prácticas de escritura.

Continuamos con las preguntas sobre el verosímil:

F: ¿Hiciste el ejercicio de ver por la ventana?

Pía está sonriente y alegremente contesta: **Sí, pero** desde la ventana de mi pieza se veía el alambrado de la vecina, y no me gustó eso.

F: ¿Por qué cambiaste el alambrado por el paredón? Vos dijiste que el alambrado no te gusta ¿no te gusta porque preferís un paredón desde la ventana? ¿no te gusta el alambrado como insumo literario?

Fernando quería saber si había una enredadera. Pía aclara que es un paredón que está enfrente de su casa. De ese modo queda claro que son ambos elementos que se observan desde su casa, desde la cocina.

F: desde la voz narrativa algo la observa. ¿Cómo se te ocurrió decir *algo me observa*?

Pía: en las películas siempre pasa que alguien o algo la observa, que no sabe qué es, entonces es como que hay una tensión diferente, igual que en otros cuentos.

F: bien, entonces vos quisiste dejar esa tensión

P: sí

Como señalábamos más arriba la consigna invita a inscribir territorialmente el relato. Se prevé una escritura cifrada por datos del barrio y de lo doméstico. Se apela a una mirada y también a una estetización. Pía explica su modo de construir este verosímil. Un alambrado no funcionaría en su poética y elige el paredón de al lado. No lo deja “pelado” y le agrega una enredadera¹⁹. El monstruo tiene que ser una mujer que la observa “como en las películas” que ella ve. Y, sobre todo, el texto debe crear una “tensión”. La consigna invitó a Pía a “extrañar” lo familiar, a ver

¹⁹Por el clima húmedo es común ver aquí tanto en casas como en descampados, el crecimiento descontrolado de plantas trepadoras como el don diego de día, mburucuyá o pasionaria, hiedras, o la madreSelva, una planta invasora que la encontramos en toda la costa ribereña.

desde sus ventanas (pieza y cocina) de otro modo, a fusionar poéticamente esa mirada, a invocar sus saberes sobre el género de terror traídos de películas y libros.

Nos quedamos pese a su respuesta con la idea callada sobre el objeto elegido, que no siguió a una repregunta y que tiene su origen en el “*no me gustó*”. Este detalle nos lleva a pensar que el paredón en lugar de alambrado dice algo más. O mejor, el quitar al alambrado de la escena dice quizás aún más. En este barrio el alambrado se encuentra en casas precarias y desde su ventana, la de la habitación, sólo ve eso. Si bien no hicimos un estudio sistemático, las recorridas y observaciones sobre este espacio refieren a convergencias de discursos respecto a las condiciones objetivas del mundo físico del barrio²⁰; estas representaciones pueden convertirse en la matriz de los sentidos sobre los demás aspectos de la realidad, y a su vez significar el patrón de acción y las medidas de las categorizaciones a seguir en la vida cotidiana. Por ejemplo, del/la docente a la estudiante, de la escuela hacia el barrio, del/la vecinx hacia los recién llegados (lxs que hablan guaraní o aymara, migrantes de países limítrofes, pobres, entre otros), etcétera. Estas construcciones remiten a imaginarios sociales que definen diferentes posturas explicativas acerca de las percepciones del mundo en que se vive y operan en la situación educativa, e incluso en esta ponencia. Cuando Fernando le pregunta “*¿hiciste el ejercicio?*”, ella relativiza el sí: se fue a la ventana de la cocina. Quizás no hizo el ejercicio con su ventana, desde su mundo, desde su habitación. Otra persona diría “*sí, lo hice, me fui a la ventana de la cocina y vi el paredón*”. Una vez más nos preguntamos ¿Qué significados, además del poético, tiene el alambrado?

Continuamos la entrevista:

F: la construcción de ese personaje monstruo... ¿por qué una mujer?

P: porque en todas es un hombre el monstruo entonces decidí.

²⁰ Lindera a un jardín de infantes esta escuela secundaria (extensión) comparte edificio con la escuela primaria y no tiene una señalética propia de modo que en el barrio muchos desconocen su existencia. Su ubicación es cercana a un gran predio sin lotear, y a un núcleo comercial histórico en crecimiento, distante del mayor centro comercial. Encontramos también los elementos propios de la industrialización, de precarización laboral y/o desocupación: trabajos poco calificados con contrataciones precarias y modalidades a destajo (changarines, empleadas domésticas, cartoneros, etcétera). No son terrenos aptos para el cultivo, sin embargo, fue una sorpresa saber que algunos estudiantes tenían experiencia como peones.

F: ¿Y lo de los cabellos sucios y los brazos largos?

P: Es que como que sale de la enredadera

F: Vos decís que el personaje está mimetizado

P: Sí

F: ¿Por qué comestible?

Pía ríe: Era la única forma que se vea como un monstruo, si sale y mira no causa miedo.

F: Fagocitar... depredadores... Come animales...²¹

P: Para ser monstruo tenía que tener una acción, tenía que comer

F: ¿Es una narradora la que cuenta la historia?

P: Sí

F: ¿Qué relación?

P: Podría ser la amiga

F: ¿Una amistad?

F: Desde 6to grado recordaste una historia

P: No recuerdo muy bien la historia porque cuando yo la entregué no me la devolvieron

¿De qué manera se construye conocimiento literario en el aula? ¿Qué aparato interpretativo que dialogue y discuta el aparato teórico académico se puede hacer lugar en la escuela? ¿Lxs estudiantes no saben de teoría literaria (Andino, 2016)? En este fragmento de la entrevista podemos confirmar que Pía es consciente de su operación literaria. Ella decide que el monstruo sea mujer, que se mimetice con la enredadera “porque sino no se crea la tensión” literaria en lxs lectorxs. Su apropiación de la consigna es en términos estéticos. Ella, en tanto escritora, decide construir un verosímil desde sus saberes lingüístico-literarios y de género. Colocar a un personaje mujer en escena funciona a contrapelo de una tradición de monstruos

²¹ Al preguntarle Verónica a Fernando si este término lo había mencionado Pía la respuesta fue la siguiente: “No, en realidad se me filtró de una Profesora de Construcción de la Ciudadanía a la que yo le había enviado el relato para saber su opinión. Ella planteó que esa monstruo que fagocitaba le hacía acordar a algunas películas que había visto” (Entrevista, 29/08/2021)

masculinos tanto del cine como de la literatura²². Acá no, una mujer-enredadera la observa y come.

Por otro lado, este relato y su hechura -a diferencia de su texto de 6° año de primaria-, ocupa el centro de la intervención didáctica. Ya no se trata de un cuento legitimado del canon escolar, es un cuento de una estudiante de tercer año desde el cual se construye conocimiento y es a su autora a quién se le pregunta sobre sus decisiones. Se reformula de este modo la noción de escritura legitimada o no legitimada institucionalmente, se viola una práctica harto extendida por ciertas tradiciones escolares de la enseñanza de la literatura en las cuales, para otorgarle sentido al texto, se pregunta por las intenciones de un autor consagrado -en masculino- para encontrar el sentido único del texto que se desea enseñar. Por el contrario, acá quien le otorga sentidos al texto es una autora-estudiante, que es joven, que es mujer y que pertenece a sectores de clases populares. Desde una mirada decolonial, este proyecto pone en escena “saberes fuera de lugar” (Palermo, 2014), es decir, aquellos saberes que históricamente son producto de “los procesos que llevaron a invisibilizar a quienes no formaran parte de la cultura blanca-masculina-letrada y, en consecuencia, a sus formas de conocer”(íd., 133). Un texto literario escolar se coloca entonces en el centro de interés de dos ejes: como insumo didáctico para una escuela y como objeto de estudio de una ponencia para ser presentada en unas Jornadas de investigación.

Continuando con la entrevista, leemos:

F: ¿En qué momentos del día escribís?

P: En mi pieza, en las hojas, después a un cuaderno

F: ¿Sobre qué escribís?

P: Casi todas son historias de terror. Me encanta leer. Ahora me traje unos nuevos de la biblioteca... El viejo de la biblioteca. Hay cosas que me gustan de las historias, las voy guardando y le pongo un poco de lo mío...

Fue diferente

F: ¿Este relato qué te parece a vos?

²² Pensemos en Frankenstein como paradigma o en el emblemático Quasímodo, o en el más reciente Shrek entre otros monstruos clásicos, incluso los que Pía misma leía en sus cuentos anteriores.

P: Me gusta. No siento que es lo que yo escribía, pero me gusta porque es algo diferente.

En este fragmento reconstruimos la casa de Pía como un “lugar practicado” (De Certeau, 1993), es decir, un espacio que deviene del “efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo territorializan” (129). Pía recibe la consigna de escritura en el celular de su madre, escribe en su cama, en hojas, luego “pasa lo que escribe”, lee de libros que busca en la biblioteca de la escuela, lee terror, tiene un gusto literario construido, lee y escribe para la escuela y por fuera de ese espacio. Esta reconstrucción del ámbito doméstico hacia el cual se desplazó la escuela en el ASPO -porque de alguna manera, en tanto docentes, “entramos” en las casas de nuestrxs estudiantes- nos permite observar el desplazamiento que realizó Pía desde la materialidad del aula (lapiceras, lápices, hojas, cuadernos, tiempos de lectura y escritura, espacios donde leer y escribir) hacia su propio hogar, es decir, de qué manera gestionó su modo de ser estudiante y con qué recursos en la intimidad de su casa.

En el final de la entrevista apreciamos lo siguiente:

F: Última pregunta, odiosa, ¿extrañas la escuela?

P: Sí, me encanta la escuela.

P: La biblioteca, y el aula, los compañeros, los profesores, todo.

F: (¿Explica, enseña?) Yo de mi parte te quiero felicitar, pienso y releo y me parece bellísimo, interesantísimo, cómo creaste el suspenso.

Yo no quería que se haga amiga de la narradora, pero no importa, vos tenés un final y yo tengo el mío.

Para que ese monstruo se complete tiene que hacer miedo, comer

J: Yo los felicito a los dos. Me emociona que digas que extrañas la escuela.

En este último fragmento asistimos a un equívoco. Cuando le preguntamos a Fernando por qué agregó la palabra “odiosa” para hacer referencia a la pregunta por la escuela nos dijo lo siguiente:

“Lo dije por un prejuicio que me doy cuenta ahora: la idea de que lxs estudiantes seguían estando mejor en sus casas que en la escuela. El preconceito de que la obligatoriedad escolar es pesada para el estudiantado. La respuesta de Pía me interpeló y me lo hizo ver. Fue una contradicción mía porque por un lado sé, por mi experiencia, lo subjetivante que resulta la escuela en la mayoría de mis estudiantes. Pero claro, también es cierto que veníamos de un año y medio de pandemia. Esa palabra –“odiosa”- quedó extemporánea. Pía extrañaba la escuela. No la debí usar. Por suerte quedó opacada por su respuesta” (Entrevista, 29/08/2021)

Pía quiere a la escuela, la necesita porque se agencia al “estar ahí”. Tendríamos que preguntarnos qué significados nuevos obtuvo la categoría “escuela” luego de este tiempo de inasistencias a la escuela física. Qué de ese “extrañar” al que se refiere Fernando se retoma, se revaloriza y vuelve a la escuela, en tanto, organizadora de la vida cotidiana de una comunidad, como un espacio intransferible.

Por último, una reflexión final del profesor sobre el fin del relato de Pía coloca en igualdad de miradas las interpretaciones de ambos. Para el profesor, la mujer-monstruo se quería comer a la narradora, para la autora no. Y las dos versiones pueden tener lugar en esta entrevista-clase.

Reflexiones finales

El proyecto institucional que se gestó a partir de Pía y que se interrumpió por la vuelta a la presencialidad produce un foco desde el cual se refractan una serie de dimensiones que atravesaron las prácticas docentes durante el ASPO ¿Cómo interpretar esa alteridad? ¿Qué revisiones se lograron sistematizar? ¿Qué alteraciones sufrió el trabajo docente? ¿De qué manera se inventaron otras

intervenciones didácticas? ¿Qué otras mediaciones se paralizaron y se alienaron?²³

La consigna de escritura que hizo escribir a Pía es un ensayo inscripto en un contexto de contagio social y muertes. Y más allá de detenernos en las posibilidades didácticas de este tipo de propuestas consideramos relevante registrar todas las dimensiones que ellas exponen y que la presencialidad, de algún modo, opacaba al encerrar las prácticas docentes en la intimidad del aula: qué sujetos habitan nuestras aulas, desde dónde producen, qué apropiaciones y consumos culturales detentan, de qué manera interpelamos desde las intervenciones didácticas las identidades lingüísticas y literarias de nuestrxs estudiantes, ¿qué nos pasa a lxs docentes con los saberes que enseñamos? ¿nos interpelan? ¿De qué manera entender la construcción de los saberes colectivamente, no solo de manera interdisciplinaria sino entre todos los agentes de la institución educativa?²⁴

La virtualidad *destapó* otras dimensiones que contribuyen a lo que comúnmente se evoca como “desigualdad social” (ver Foto 04) Históricamente se coloca a la escuela entre la reproducción y la disminución de la desigualdad, así, en singular. En este trabajo preferimos hablar de multiplicidad de desigualdades que se presentaron en este período de excepcionalidad. Específicamente nos preguntamos ¿Qué clase de desigualdades reproducimos desde nuestras prácticas docentes? ¿Desigualdades sociales, económicas, de género, étnicas, de acceso al conocimiento?

Por otro lado, no podemos soslayar qué nos pasó a nosotrxs con esa transformación del puesto de trabajo, en términos pedagógicos, organizativos y emocionales²⁵. Tal vez estemos frente a “una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clases” (Vezub, 2005) con la salvedad de que esta investigación se inscribe en un contexto de pandemia,

²³ A partir de la entrevista a Jorge, y luego de las preceptoras, pudimos relevar que muchas prácticas docentes se paralizaron bajo el envío sin respuestas de las tareas.

²⁴ Jorge, en tanto director, también construyó conocimiento en esta práctica: “la idea era compartirlo por todos los medios que tenemos y despertar el interés de otros docentes a que se prendan a esa propuesta”.

²⁵ Nuestro puesto de trabajo sufrió alteraciones en su organización espacio-temporal: los horarios de entrada y salida de las clases desaparecieron y se fusionaron con la vida doméstica.

contagios y muertes. Esta coyuntura nos insta a producir una reflexividad en torno a esa autopercepción. (ver foto 05)

Los tiempos para detenerse a repensar la propia práctica y la importancia de poner en valor espacios de reflexión colectiva entre docentes del propio aula y escuela es lo que explica la existencia de espacios de interlocución entre trabajadorxs de la educación que quieren investigar las prácticas docentes *desde las escuelas* ¿De qué manera transformar las prácticas docentes si la investigación se construye por fuera del puesto de trabajo y queda librada al interés e iniciativas personales de maestrxs y profesorxs? ¿Cómo agenciar esta práctica de reflexividad de manera colectiva? ¿De qué manera las políticas públicas deberían dar cuenta de esta vacancia histórica para que se produzca y sistematice conocimiento científico desde los propios contextos educativos?

Bibliografía consultada

- Andino, F. (2016). Teorías literarias en terreno: apropiaciones juveniles que desafían las bellas letras. *V Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentinas: Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas. 21, 22 y 23 de noviembre*. Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Facultad de Derecho - Universidad Nacional de Rosario. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1h4phgzJ8Fn0qGFQIRrEsqZtFE7Q8x4r9/view>
- Andino, F. (2017). Consignas de escritura de género. En V. Sardi, *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria* (págs. 71-92). Buenos Aires: GEU.
- Andino, F. (2020). *Poéticas del aula. Escrituras en la escuela secundaria*. Buenos Aires: GEU.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Egan, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hines, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Irwin, K. (2007). En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo". En. *Apuntes de Investigación. Oficios y prácticas, N°12, julio*.
- Mauss, M. (1979 [1924]). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática. Argentina (1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Milstein, D. (2009). Infancias y política en la antropología de la educación argentina. *Avá n.15 Posadas dic.*, 307-314.
- Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes 'otros' en el espacio pedagógico: hacia una 'democracia colonial. En *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Rockwell, E. y. (1997). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Ruiz Méndez, M. d., & Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXI, núm. 41*, 67-96.
- Sardi, V. (2003). *La ficción como creadora de mundo posibles*. Buenos Aires: Longseller.
- Sardi, V. (2013). Las huellas de la voz propia. En V. Sardi, & R. Bollini, *Cartografías de la palabra* (págs. 99-128). Buenos Aires: La Crujía.
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires: GEU.
- Suarez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *RMIE Vol. 19, Núm. 62.*, 763-786.

ANEXO

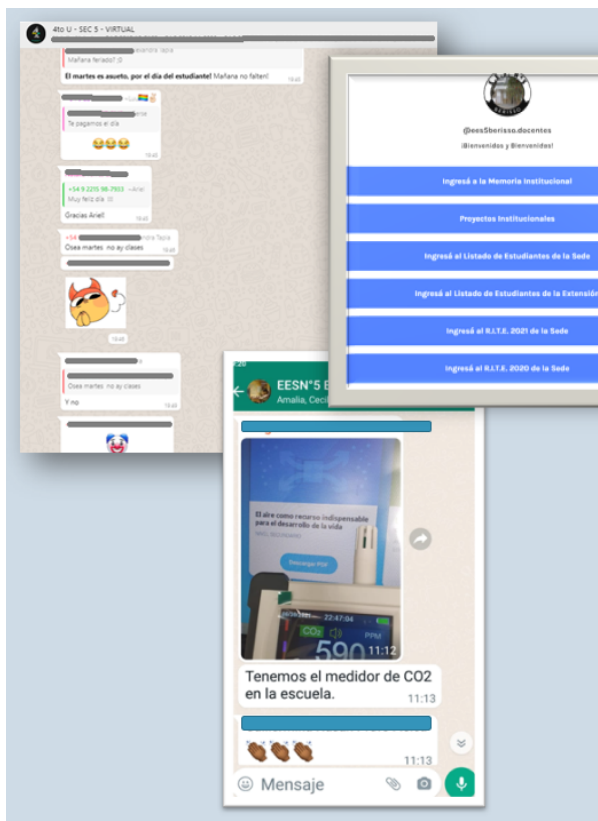


Foto 01. Capturas de la virtualidad: intercambios del curso por whatsapp, el blog de la escuela para toda la comunidad, mensajería institucional para profesorxs y preceptorxs



Foto 02. Impresora y resmas de papel para la distribución de materiales de estudio; bandejas con los trabajos realizados por los estudiantes, distribuidos por curso



Foto 03. Jornada de entrega de módulos alimentarios (bolsones, leche, aceite y huevos)



Foto 04. Vuelta a la presencialidad: uso de computadoras y trabajos de lectura en línea en el aula (Extensión).

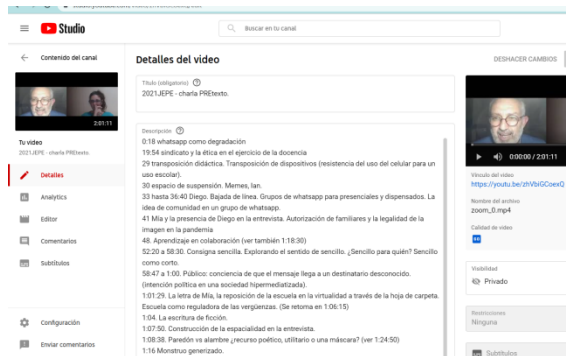


Foto 05. Etnografía por docentes en contexto ASPO/DISPO/presencialidad para la comprensión de los procesos educativos: videollamadas grabadas y desgrabación de las mismas para el análisis de los resultados y elaboración conceptual y conclusiones provisorias.