

Corporeidades, digitalidad y narrativas visuales sobre la formación docente en pandemia

Corporeity, digitality and visual narratives on teacher training in a pandemic

Federico Ayciriet¹
Pablo Migliorata²
José Minuchín³

Resumen

En el presente artículo consideramos analíticamente una experiencia educativa desarrollada durante el primer cuatrimestre de 2021 en el Instituto Superior de Formación Docente “Almafuerte” de Mar del Plata, en el marco de la cursada de tercer año del Profesorado de Educación Primaria. La apuesta que nos conmueve en este sentido es valernos de lo vivido y documentarlo pensando en la posibilidad de producir relatos que, desde las singularidades de cada experiencia, nos permitan contar historias, profundizar y ampliar narrativamente la educación “como vivencia y como vida” e imaginar modos otros de transitar la formación docente.

En un primer momento del escrito recuperamos las condiciones de producción que dieron lugar a la propuesta haciendo hincapié en la gestación del trabajo interdisciplinario como respuesta al contexto de emergencia, redefinición y creación que significó el primer momento de cursada en pandemia. A continuación, ofrecemos algunas definiciones conceptuales que nos interesa proponer para pensar la relación entre corporeidad, recursos expresivos, mediaciones digitales y visualidades en la formación docente. Finalmente habilitamos algunas líneas de análisis y reflexión resultantes de las instancias de producción que tuvieron lugar en el marco de la experiencia educativa que llevamos adelante en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2021.

Palabras clave: Corporeidad aumentada; digitalidad; práctica docente

Abstract

In this article we consider analytically an educational experience developed during the first semester of 2021 at the “Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde” in Mar del Plata, within the framework of the third year of Primary Education Teachers. The bet that moves us in this sense is to use what we have experienced and document it thinking about the possibility of producing stories that, from the singularities of each experience, allow us to tell stories, deepen and narratively expand education “as an experience and as a life” and imagine other ways of going through teacher training.

In the first moment of the writing we recovered the production conditions that gave rise to the proposal, emphasizing the gestation of interdisciplinary work in response to the context of emergency, redefinition and creation that meant the first moment of the pandemic. Next, we offer some conceptual definitions that we are interested in proposing to think about the relationship between corporeity, expressive resources, digital mediations and visualities in teacher training. Finally, we enable some lines of analysis and reflection resulting from the production instances that took place within the framework of the educational experience that we carried out in the first semester of the 2021 school year.

Keywords: Augmented corporeity, digitality, teaching practice

Fecha de Recepción: 28/08/2021 Primera Evaluación: 15/09/2021 Segunda Evaluación: 25/09/2021 Fecha de Aceptación: 03/10/2021

Antecedentes de la experiencia

El escenario que se configuró a comienzos de 2020 con la pandemia de COVID19 habilitó búsquedas inéditas para sostener la continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación de lxs estudiantes. En medio de las revolturas provocadas por la crisis sanitaria, se imaginaron dispositivos y configuraciones de apoyo diversas y tuvieron lugar procesos comunicativos que rupturizaron prácticas educativas escolares instituidas y pusieron en cuestión algunos de los cimientos heredados de la escuela moderna.

En este contexto de reconfiguración de territorios fue que en el primer cuatrimestre de 2020, en un momento primigenio de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)⁴, propusimos desde nuestras materias del Profesorado de Educación Primaria del ISFD Almafuerde (Medios Audiovisuales TIC's y Educación, Educación Física Escolar y Taller de Técnicas Teatrales en la formación docente), el abordaje analítico de una clase de Educación Física realizada en formato video para una sala de 5 de nivel inicial. La idea era pensar los alcances de dicha experiencia considerando sus condiciones de producción, en un escenario de emergencia en el que las líneas de trabajo en torno a las corporeidades del sujeto educativo en la virtualidad no estaban claras. Esta actividad habilitó líneas de debate en un foro planteado en el aula virtual del Instituto.

Por un lado, se construyeron líneas de análisis que recuperaron aspectos estrictamente disciplinares. Por ejemplo, en el caso de la asignatura Educación Física Escolar, se consideraron rasgos vinculados con el diseño de las clases. En este aspecto podemos decir que la proliferación de propuestas hechas en formatos audiovisuales (video) pusieron al descubierto diferentes paradigmas subyacentes en las clases de Educación Física (en muchas de ellas vemos prácticas corporales mecanicistas basadas en ejercitaciones repetitivas y en espejo con escasa participación “real” del alumnado).

Asimismo resultaron enriquecedores los análisis realizados desde las perspectivas particulares de las otras dos materias. Desde “Medios audiovisuales, TIC's y Educación” se consideraron aspectos vinculados a las mediaciones que se juegan en torno al lenguaje audiovisual, como el trabajo con diversos planos, angulación y movimientos de cámara, transiciones y montaje narrativo. “Taller de técnicas teatrales en la formación docente”, por su parte, abordó aspectos vinculados al lenguaje lúdico-corporal-expresivo y su potenciación atendiendo las condiciones propias del registro audiovisual. Conviene aclarar en este punto que, en esa instancia inicial de la pandemia, poner el cuerpo delante de la cámara significaba un tipo de experiencia novedosa que implicaba la asunción de ciertos riesgos y la ruptura de códigos implícitos y explícitos respecto de cómo vincularse con lxs estudiantes.

En segundo término, se reflexionó en torno a las decisiones pedagógicas

subyacentes en el diseño y la concreción de la clase. Esto demandó un trabajo de contextualización de la pieza y una problematización de las condiciones necesarias para sostener una propuesta de este tipo. Como complemento de esta línea de abordaje, se pensaron alternativas orientadas a diversificar el recurso didáctico y sus espacios de circulación considerando contextos de recepción heterogéneos. Las características del foro como ámbito para el análisis colectivo de la clase, la discusión y el posicionamiento, permitió la construcción de una perspectiva interdisciplinaria que trabajó sobre las intersecciones y yuxtaposiciones de las dimensiones de análisis propuestas por las materias.

Doble fuerza motriz y corporeidad aumentada

Resonando como el tambor de la película *Jumanji* (1995), aun cuando las tecnologías digitales no ingresaran físicamente a las aulas (o lo hicieran sólo parcialmente), desde mucho antes de la pandemia podía percibirse la presencia de la cultura digital tensionando los modos de hacer y conocer escolares. Históricamente, la escuela ha legitimado ciertas tecnologías en detrimento de otras. Los pupitres o bancos, los libros de texto y los manuales, la lapicera y el cuaderno, la tiza y el pizarrón forman parte de una infraestructura cultural sesgada si no se consideran los cambios profundos que han tenido lugar en los últimos años a partir de la emergencia, el desarrollo y el acceso masivo a los medios digitales.

Las configuraciones de estas infraestructuras permean en nuestra experiencia sensible, se constituyen en huellas subjetivas que, en ocasiones, operan como condición de posibilidad kinésica y de acción. Hace algunos años, Jesús Martín Barbero (en Igarzabal, 2015) afirmaba que “las tecnologías no llegan a la escuela como llegan los aparatos. Las tecnologías llegan a partir de las sensibilidades. (Ixs jóvenes) Las llevan puestas” (p. 26).

En un texto reciente, Baricco (2019) plantea que el “ultramundo” de la virtualidad y lo digital opera como una segunda fuerza motriz que también bombea realidad como si fuera un segundo corazón que complementa el mundo material, físico, presencial. Conviene preguntarnos, a partir de esta idea, ¿Cómo imaginar el diseño de clases y su puesta en práctica sin el atravesamiento de esos entornos, lenguajes, sensibilidades y consumos culturales implícitos en esa experiencia?

La educación remota abrió la posibilidad de diseñar y cohabitar espacios constituidos como nodos y (re)aprender a con-vivir resignificando experiencias y hábitos, y de explorar nuevas posibilidades para potenciar nuestra corporeidad aumentada (Migliorata et. al, 2020). El concepto de corporeidad supone una ruptura con miradas tradicionales donde el cuerpo era un objeto pasivo o un simple instrumento regido unidimensionalmente por leyes biológicas. Merleau-Ponty (1975) nos propone pensar que la corporeidad es el modo de ser en el mundo, como centro

de las relaciones de existencia con el medio y con los otros.

Lo corporal pone en juego modos de ser en el mundo e instituye “formas de hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer” (Rey Cao y Trigo, 2001). Hablar de corporeidad aumentada implica considerar un abanico amplio de experiencias corporales que se juegan en el mundo físico y en la digitalidad. En este sentido, pone en tensión los supuestos que plantean una equivalencia entre virtualidad y no-presencialidad. Entendemos la presencia como una construcción y una apuesta que también se juega física, psíquica, social y emocionalmente en escenarios digitales.

Nos interesa plantear en este contexto que hay modos diversos de abonar a esa presencialidad y que necesitan ser pensados estratégicamente. A modo de ejemplo, podríamos decir que no es lo mismo habilitar la voz, que supone una proyección del cuerpo, que permanecer en silencio. Tampoco tiene el mismo peso en un encuentro sincrónico encender la cámara y ofrecerse visualmente, que no hacerlo.

Esto evidencia también la incidencia que tienen las condiciones materiales, sociales y económicas en el abanico de posibilidades comunicacionales que se abren. Estar ahí, ser parte del diálogo, instituir sentido, demanda ciertas características contextuales que no siempre están dadas y por las que tendríamos que bregar cotidianamente.

Concatenaciones conjuntivas y nuevas formas de estar juntos

Recuperando el trabajo de José Contreras Domingo (2016), una pregunta que en particular nos convoca es “¿Cómo se construyen gestos con potencia simbólica en escenarios virtuales? Nos interesa, en este sentido, resignar toda pretensión de objetividad y situarnos en el plano de lo singular. Bifo Berardi (2016) se pregunta cómo nos interpela comunicacionalmente, afectivamente, emocionalmente, este pasaje paulatino desde la conjunción de cuerpos hacia la conexión de máquinas.

La conjunción es la apertura de los cuerpos a la comprensión de los signos y los eventos, y su habilidad para formar rizomas orgánicos, es decir, concatenaciones concretas y carnales de pulsaciones vibratorias de fragmentos corporales con otras pulsaciones de fragmentos corporales. Por el contrario, en el entorno digital solo se puede conectar lo que cumpla con el estándar de compatibilidad, lo cual implica que ciertos elementos no podrán conectarse con otros. (p.16)

Sin dudas, el ASPO inauguró un escenario con características distintivas en nuestros modos de vincularnos con nosotrxs, con los otrxs y con el mundo. Hizo, quizás, mucho más evidente que nuestra sensibilidad y nuestra sensibilidad transitan (y nosotrxs *en* y *a través de* ellas) un proceso de transformación continua (¿y acelerada?).

En tiempos de encierro cobraron fuerza las ideas de Norbert Elías (2015) cuando se refiere a las “redes de interdependencia”. Es cierto que en contextos previos al COVID19 identificábamos vínculos de redes sociales que se daban en nuestro hacer cotidiano. Sin embargo, en estos últimos meses ese entramado, ese entretejido social, se ha complejizado y nos ha permitido reconocer otras formas de estar juntos. En la escuela y en la vida, aprendimos a re-construir ámbitos de comunicación y a reasumir de maneras diversas la presencia de lxs otrxs y de lo otro.

La experiencia pandémica significó una conmovedora reconfiguración del escenario social. La muerte, el encierro, la enfermedad, la distancia, la quietud, se convirtieron en significantes cotidianos y ganaron la agenda funcionando como puentes interpretativos potenciales hacia preguntas profundas. ¿Cómo pensar la distancia entre lo racional y lo irracional? ¿Cómo considerar la supuesta dicotomía entre los sujetos y sus entornos impregnados de valores, de prejuicios, de vergüenzas? ¿Cómo construimos experiencia? El cuerpo expresivo que se descubre en el hacer con otrxs, las emociones, los aromas, los sabores, las miradas, las intenciones, la voz y sus músicas, tuvieron un cambio de lógica y de territorio.

La escena del aula y el rol docente se configuraron de manera diferente. Los murmullos y sonidos fueron otros. La presencia y la ausencia se pusieron en juego con miradas desencontradas, con placas en negro cuando las cámaras estuvieron apagadas. Emociones, pensamiento y acción se relocalizaron y transmutaron en una mirada global sobre la persona aislada y a la vez conectada, una experiencia pendulante y en ocasiones yuxtapuesta entre el compromiso y el distanciamiento, entre la individuación y lo social. Inauguramos nuevas experiencias que, al decir de Winnicott y Mazía (1972), resignificaron la relación entre el ser y el hacer. En este contexto, la experiencia de articulación nos permitió imaginar un punto de encuentro en la formación docente para valorar(se) y reconocer(se) desde la singularidad de la vivencia y el potencial de acción en el entorno inmediato y en la sociedad toda.

Sentir y narrar la formación docente en, con, desde, el cuerpo.

°Los procesos subjetivos y de comunicación que se pusieron en marcha en contextos mediados digitalmente durante la pandemia, así como la incidencia que tuvieron los condicionamientos sociales, económicos y culturales en esas vivencias, significaron una oportunidad para construir un ejercicio de análisis, reflexión y posicionamiento sobre lo vivido. Partiendo de la construcción de un objeto de estudio, el proyecto interdisciplinario generó como propuesta un ejercicio de autorrepresentación mediante la producción de imágenes fotográficas⁵.

El proyecto de articulación entre materias que pertenecen a campos de saber con lógicas particulares significó un desafío, tanto para nosotros como docentes a cargo del diseño de la propuesta, como para lxs estudiantes que tuvieron que (re)

conocer, asumir, (re)significar y (re)componer el diálogo de las distintas miradas disciplinares. No podemos obviar, en este sentido, que la perspectiva disciplinar supone la construcción del territorio que habilita una cierta distribución de lo decible (Ranciere, 2008), que vale la pena tomar la palabra, y que, en definitiva, lo que se pretende es que docentes y estudiantes podamos reconocernos como hacedores de cultura y constructorxs de una(s) narrativa(s) sensible(s), contingente(s), ocupada(s), comprometida(s) con las experiencias vitales entre otras posibles (Yedaide, 2019).

Una condición necesaria para recuperar los sentires y proponer la construcción de narrativas visuales que consideramos, se vinculó con la premisa de concebir el conocimiento (en este caso sobre la pandemia y las condiciones de cursada en pandemia) como provisional, recursivo y nómade (Braidotti, 2015; Ramallo, 2019). La potencia que habita en la singularidad de las experiencias vividas, nos coloca ante la necesidad de reconocer que toda investigación educativa se configura como una oportunidad para comprender que el mundo es, en sí, una narrativa (Ramallo, 2019).

Por otra parte, estos relatos visuales y las instancias de análisis, reflexión e intercambio que llevamos adelante nos permitieron reivindicar el lugar de docentes y estudiantes como hacedores de cultura y productores de conocimiento que se postula en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. En ese sentido, procuramos reivindicar la condición política de la docencia y explicitar el fortalecimiento de la identidad y la significación social que supone la profesión (DGCyE, 2007).

Narrativas visuales

En la segunda mitad del primer cuatrimestre de 2021 llevamos adelante una actividad lúdico - corporal y expresiva realizada en el marco de un encuentro sincrónico. En ese contexto exploramos la construcción subjetiva de conceptos como la vergüenza, la inclusión, los prejuicios, la discapacidad, la educación y la virtualidad. A continuación, propusimos a lxs docentes en formación que asociaran estos conceptos a colores, gestualidades, objetos y espacios propios, y construyeran un relato visual fotográfico de sus sentires en relación con las condiciones de cursada que estaban teniendo. Posteriormente, estas producciones se pusieron en común en un foro de socialización e intercambio. A partir de las piezas que compartieron lxs estudiantes, identificamos tres grandes direccionalidades que se abrieron: Afectaciones emocionales, Relocalizaciones temporales y espaciales y Superposición de las prácticas de estudio y las de orden doméstico o laboral.

Afectaciones emocionales

Recuperar la dimensión afectiva de los procesos educativos supone un ejercicio poco habitual. Sin embargo, no podemos dejar de observar que vivimos

bajo condiciones de existencia donde el sufrimiento muchas veces funciona como un organizador de las dinámicas sociales. Incluso hay industrias completas que se montan sobre nuestro padecimiento físico, psíquico, afectivo, vincular y que se han visto favorecidas por las condiciones que impuso la pandemia.

En un trabajo reciente, Franco Berardi (2020) afirma que “lo que ha ocurrido en los últimos meses es una profunda laceración del sentido del hacer, del producir y del vivir” (p.60). Esto se suma a un proceso paulatino de mutación cultural que venía teniendo lugar y que coaccionaba las experiencias biopsicosociales de los sujetos mucho antes del COVID. Hablamos, por ejemplo, de mecanismos sutiles y permanentes de presión social promovidos por un sistema hiperdemandante, competitivo e intolerante ante el error o el fracaso.



Estas imágenes nos permiten recomponer la dimensión emocional de la vida escolar en el instituto y construir miradas sobre las emociones que se alejan del enfoque mercantilista que suele habilitarse sobre esta cuestión en diferentes ámbitos, incluso en la escuela. Sin ofrecer afirmaciones taxativas, nos interesa considerar la trama emocional que se tejió en el acontecimiento excepcional que significó el pasaje obligado a la virtualidad y los emergentes que las estudiantes recompusieron en sus representaciones: Cansancio, frustración, pérdida, angustia y miedo fueron significantes recurrentes que circularon en los encuentros sincrónicos y en los foros, y encontraron su correlato y continuidad en estas imágenes y en los epígrafes que sin haber sido solicitados, se ofrecieron como un efecto expansivo de la consigna:

Tengo días donde siento que no puedo más y me gana la frustración; y también tengo días muy buenos, en donde me siento orgullosa de mi misma por seguir de pie (E1)

Estoy cansada, estresada. Del lado de la computadora aparece un color, que representa mis sueños, por lo que tengo que luchar sin bajar los brazos. Atrás de la pantalla, está mi futuro (E2)

Algunos días, cansada. Otros, triste. Un poco harta de la incertidumbre. La esperanza, de darles un futuro me devuelve a mi eje, me ilusiona. Ellos son

por lo que estoy acá, el porqué esta cuarentena no me destruye. Ellos son mi presente y ellos son el futuro, su futuro, el mío y el tuyo. Ellos son mágicos, esta foto ya no significa nada, porque ya no estoy cansada, ni harta, ni angustiada. Porque ellos me salvaron (E3).

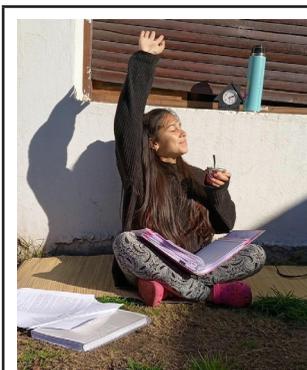
Las imágenes y los testimonios presentan de manera recurrente referencias a un padecimiento que se siente y se proyecta emocional y corporalmente. Ante esas manifestaciones nos preguntamos ¿Cómo construir soporte afectivo y social en el instituto? ¿Cómo hacerlo en la virtualidad pero también en la presencialidad?

No podemos olvidarnos que lxs docentes formadores estamos dentro y en esa trama en la que se manifiestan sentires que nos afectan universalmente. Es por eso que nuestra labor implica una tarea colectiva en la construcción de lazos sociales fuertes que dan espacio a formas de contención afectiva que nos permiten comprender que somos importantes para otrxs, que a su vez, son importantes para nosotrxs.

El Instituto nos convoca a repensarnos en los objetivos de la formación docente en este contexto y en la presencialidad, permitiéndonos revisar una impronta que en ocasiones excluye lo afectivo y emocional. El agobio, la incertidumbre, la inseguridad, la vergüenza, se presentan como emociones negativas que se generan en la responsabilidad y la opresión de llevar la propia formación adelante. Entendemos que es parte de nuestro desafío como comunidad educativa alcanzar un equilibrio entre las demandas académicas y las condiciones emocionales que posibilite proyectar espacios de reflexión y aprendizaje compartidos.

- ***Relocalizaciones temporales y espaciales***

La modalidad 24/7 que se hizo evidente en el último año y medio a partir de la demanda constante y ubicua de conectividad, venía siendo señalada como un signo del capitalismo tardío desde hace años (ver Crary, 2015). Sin embargo, para el campo educativo y el escenario escolar, que en el mejor de los casos vivió el pasaje abrupto hacia la virtualidad, la ruptura del anclaje espacio-temporal constitutivos de los cánones fundacionales de la escuela moderna significó una serie de relocalizaciones no siempre organizadas o diseñadas estratégicamente. Tampoco necesariamente consensuadas.



fotografía 4



fotografía 5



fotografía 6

En *Educación en Pandemia*, Mariana Maggio (2020) refiere a una intersección de temporalidades que coexistieron en los procesos educativos. En particular, nos interesa recuperar la idea de un tiempo vivenciado que, en ocasiones, pudo significar un “salto al vacío” en la medida que exigió el traslado de las actividades escolares al ámbito doméstico sin contar con el tiempo necesario para generar los encuadres adecuados para dar sentido a las propuestas. No son nuevas las referencias a las temporalidades de la cultura escolar y de la clase (Rockwell, 2018). Los documentos curriculares que acompañan el plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires, invitan a considerar la escuela como espacio social en el que se pueden diferenciar como dimensiones de análisis un tiempo producido, susceptible de ser medido y controlado; de un tiempo experimentado que se asocia a las percepciones subjetivas (Huergo y Morawicki, 2007).

Sin embargo, no podemos soslayar que el pasaje de la cursada al ultramundo digital significó la clausura del convivio áulico (Salas et. al., 2019) y la redefinición de los espacios y los tiempos de la clase. Quizá una de las primeras urgencias que tuvimos que resolver en esa primera etapa de la pandemia fue la reconstrucción de las situaciones de comunicación en lugares otros, en ocasiones desconocidos. Se nos impugnaron experiencias sensibles que creíamos esenciales y constitutivas del vínculo pedagógico. Al decir de Berardi (2020), dejamos de respirar el mismo aire, dejamos de olerlos y tocarnos. Lidiamos con el desafío de rediseñar el aula en el interjuego persona-pantalla-persona.

Muchas de las producciones fotográficas que se compartieron en el foro de socialización hicieron hincapié en los procesos de descomposición y recomposición de la clase y los modos de habitarla. Los relatos refieren a una ruptura parcial del tiempo cíclico y medible instituido por las dinámicas propias de las instituciones educativas. El antes, el durante y el después de la clase se volvieron difusos y cobraron formas

singulares.

Esto en ocasiones se percibió como una verdadera sobrecarga cognitiva, emocional y física, pero también fue representado como oportunidad para el disfrute y el desarrollo de prácticas autónomas y ajustadas al interés del estudiantado. La escena retratada en la “fotografía 4” sugiere una experiencia corporal en la que la reconfiguración del tiempo y el espacio de cursada se habita desde el disfrute. Habita en la gestualidad de la docente en formación una condición placentera de la situación de estudio.

- ***Superposición de las prácticas de estudio y las de orden doméstico o laboral***

Como correlato de las reconfiguraciones de tiempo y espacio, emergieron condiciones impensadas por fuera de la particularidad de este contexto. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) trajo aparejada una superposición de prácticas otrora escindidas que cobraron especial relieve intersectadas por desigualdades sociales, económicas y especialmente de género. La yuxtaposición de tareas domésticas, de estudio y laborales, significó uno de los aspectos jerarquizados por las estudiantes. Un aspecto interesante a resaltar a partir de este reconocimiento, radica en la ambivalencia que se puso de manifiesto en los testimonios a la hora de ponderar las implicancias que supusieron las tareas de cuidado.

Con una matrícula conformada casi exclusivamente por mujeres, muchas de ellas madres y trabajadoras, las narrativas visuales y los testimonios colocaron en la agenda de discusión una vivencia de la cursada en la que se disfrutó de la compañía de seres queridos con los que habitualmente se comparte poco tiempo. Sin embargo, como contrapunto de esto, se puso de manifiesto un retroceso en la disponibilidad del “tiempo propio”, el “momento para mí”. Hablamos de un contexto en el que lxs docentes en formación sostienen sus trayectorias educativas valiéndose de las posibilidades de suspensión (Masschelein y Simons 2014) que ofrece la cursada presencial.



fotografía 7



fotografía 8



fotografía 9

Las imágenes que refieren a la superposición de prácticas habitualmente escindidas son las que intersectan en mayor medida las otras dimensiones de análisis a las que hemos referido anteriormente. En este sentido, podríamos afirmar que constituyen un nodo central dentro de una red de experiencias que es compleja y diversa. El concepto de virtualidad se traslada a los tiempos y los espacios, a los vínculos, a las emociones, al cuerpo que continúa entramado en lo real.

En los registros Las obligaciones, el ocio y el disfrute conviven. Las demandas domésticas, sociales y culturales agobian. La autoexigencia y las demandas externas ponen en tensión nuestra forma de vida. Pero para quienes encuentran condiciones contextuales favorables y logran gestionar con autonomía sus prácticas, esta reconfiguración abre también posibilidades. Decidir cuándo, cómo y dónde se desarrolla la clase y compartir con personas queridas el hacer cotidiano se pondera como una conquista. Lo afectivo y lo afectante se anudan para motorizar modos singulares de habitar el escenario y construir relatos sobre lo vivido. El resultante discursivo se sitúa en el orden de una complejidad narrada en imágenes que condensan a la vez que proyectan y canalizan modos diversos de transitar la experiencia.

Palabras finales

El presente nos interpela y nos revela la necesidad (¿la oportunidad?) de emprender una búsqueda incesante. Nos referimos a la posibilidad de concebir construcciones identitarias con anclajes fluidos y en constante cambio ante nuevas configuraciones de tiempo, espacio y emociones. ¿Cómo pensamos el ser docente

en estos tiempos convulsionados? ¿Cómo imaginamos el “estudiantar”? Pareciera que no caben definiciones ni afirmaciones taxativas. No pueden ofrecerse respuestas cerradas o unívocas. La singularidad de las vivencias y las narrativas que nos permiten reconstruir lo vivido en el último tiempo, nos hablan de itinerarios y experiencias heterogéneas, ambiguas, porosas.

Unos meses antes de que se desatara la pandemia de Covid 19 con todas sus consecuencias, quienes escribimos este artículo nos habíamos atrevido a pensar en nuevas manifestaciones de la corporeidad. Observábamos en ese momento que los medios digitales estaban produciendo importantes cambios en relación a las prácticas corporales y comunicativas entre las personas. Allí propusimos el concepto de “corporeidad aumentada” (Migliorata et. al, 2020) donde considerábamos que un abanico amplio de experiencias corporales se estaban jugando simultáneamente en mundos físicos y digitales. Nunca imaginamos que en muy poco tiempo aquellas líneas de reflexión estallarían por el aire.

Ante la necesidad de revisar y resignificar lecturas, y abriendo líneas de lectura y análisis en proceso, nos interesa plantear algunas conclusiones preliminares que resultan de esta experiencia particular que hemos compartido en este artículo. En primer lugar, sentipensamos que las expresiones escritas y visuales de lxs estudiantes nos permiten considerar que la formación docente y la búsqueda de educar en y para la diversidad, demanda plasticidad y autoconocimiento resignando toda pretensión de verdad y de generalizaciones omniabarcantes. La exploración y revalorización de la propia biografía, los propios recorridos y las formas creativas de intervención nos invitan a un juego permanente con lo que difiere al propio lugar. Entendemos que esta búsqueda podría dar lugar a prácticas pedagógicas singulares e inclusivas que no necesariamente han sido las que caracterizaron la educación en pandemia.

Preguntarnos quiénes somos y quiénes son los otros demanda un ejercicio permanente de descomposición. Dejar de aferrar(se/nos) a identidades y prácticas arraigadas implica rupturizar ciertos habitus y dar lugar a procesos de transformación constantes. Desde esta lógica, las deconstrucciones y reconstrucciones, las demarcaciones de lo instituido, suponen una condición para poder imaginar una educación en y para la libertad.

Nuestra intención con este artículo es compartir algunas líneas de pensamiento que constituyan un insumo para seguir pensando el escenario actual, las condiciones que lo habilitaron y los devenires que se abren como horizonte de posibilidad. En la práctica, este escrito se convertirá en un documento de lectura y discusión en el marco del profesorado. En este sentido, constituye una instancia de producción más dentro del recorrido de la cursada. Procura sumar elementos al análisis y habilitar modos de conocer vinculados a ejercicios introspectivos y autorreferenciales con la certeza de que cualquier explicación del mundo no es otra cosa que una narrativa

y los interrogantes que orienten las búsquedas explicativas pueden comenzar en la pregunta por uno mismo y por la propia experiencia.

Notas

Prof. de Nivel Medio y Superior en Comunicación Social -UBA- / Lic. en Cs. de la Comunicación -UBA- / Diploma Superior en Imagen, Educación y Medios (FLACSO) / Diploma Superior en TIC y Educación (FLACSO) / Especialista en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Maestrando en Práctica Docente por la UNR. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Se desempeña como docente en la H de la UNMDP y en institutos de formación docente de Mar del Plata y la zona. fayciriet@gmail.com

² Profesor de Educación Física y Licenciado en Actividad Física y Deportes (UFLO). Diploma Superior en Currículum y Prácticas en Contexto (Flacso). Maestrando en Práctica Docente (UNR). Se desempeña como docente en institutos de formación docente de Mar del Plata (Profesorados en Educación Primaria, Especial y Educación Física). pablomigliorata@gmail.com

³ Licenciado en Psicomotricidad (Universidad CAECE Buenos Aires). Especialización Docente para el Nivel Superior (ISFD n° 19). Diplomado en Educación Emocional (UNVM). Maestrando en Práctica Docente (UNR) Se desempeña como docente en institutos de Formación Docente de Mar del Plata y Miramar. (Profesorados en Educación Inicial, Primaria y Especial). Actor. Director y Docente de Teatro. joseminuchin@gmail.com

⁴ Medida sanitaria adoptada en Argentina mediante Decreto Presidencial N° 297/2020 (DECNU-2020-297-APN-PTE).

⁵ Las docentes en formación autorizaron la publicación de los registros fotográficos que aquí se comparten.

Referencias Bibliograficas

Ayciriet, F., Bressan, D. y Equipo de la Especialización Docente de nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital (2020). "(Otras)Formas de estar en la escuela y lo que nos acomuna hoy". Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Berardi, F. (2003). La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Tinta Limon

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

Berardi, B (2020) El umbral. Crónicas y meditaciones. Tinta Limón.

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

Cao, A. R., & Aza, E. T. (2000). Motricidad...¿ Quién eres?. Apuntes. Educación física y deportes, 1(59), 91-98.

Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. Roteiro (Joacaba), 41(1), 15-40.

Crary, J., (2015). 24/7: el capitalismo tardío y el fin del sueño. Paidós.

- Elias, N. (2015). El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de cultura económica.
- Huergo, J., & Morawicki, K. (2007). Re-leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social. Buenos Aires. Dirección de Educación Superior de la DGCyE.
- Igarzábal, B. (2015) Entrevista con Jesús Martín Barbero “En la sociedad están cambiando los modos de leer, de escribir y de saber”. El Monitor, febrero de 2015, no. 35.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). Defensa de la escuela: una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M., & Cabanes, J. (1975). Fenomenología de la percepción (p. 475). Barcelona: Península.
- Migliorata, P. A., Minuchín, J., Ayciriet, F., & Machín, C. (2020). Extensión en la formación docente: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada. Entramados: educación y sociedad, 7(7), 156-164.
- Ramallo, F. (2019). La (re) invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, (27), 217-236.
- Rancière, J. (2008). Pensar entre las disciplinas: una estética del conocimiento. Brumaria, Prácticas artísticas, estéticas y políticas.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social, (47).
- Sedano M. (2017) Arte, ciencia y tecnología. Tercera cultura y creación artística en la Asturias del siglo XXI. Tesis, Universidad de Oviedo. (p 44-51)
- Sibilia P. (2005) El hombre post orgánico. Cuerpo, subjetividades y tecnologías digitales. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. W., & Mazía, F. (1972). Realidad y juego. Gedisa.
- Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa: oportunidades para la descolonialidad.

Documentos

- DGCyE. (2007). Diseño Curricular para la Formación Docente. Niveles Inicial y Primario. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.