

Las condiciones institucionales que sostienen y apuntalan el trabajo de educar en tiempos de pandemia



Sandra Nicastro

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Correo electrónico: nicastrosandra@hotmail.com

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2021

Resumen

En este artículo se presentan algunos avances de una línea de investigación que analiza la reconstrucción que lxs docentes de escuelas secundarias hacen de su trabajo en tiempos de pandemia. A partir de pensar el trabajo de educar en términos institucionales, nos preguntamos por las relaciones subjetivas que construyen y despliegan con el mismo. Para ello, analizamos las características de los contextos institucionales en los cuales se inscriben esas prácticas, las posiciones de profesorxs y estudiantxs, las modalidades de intercambio y encuentro que se fueron configurando, el lugar de la clase y el grupo, etc. Desde allí, problematizamos la cualidad de apuntalamiento y sostén de las condiciones institucionales que se reconocen en cada caso.

Palabras clave: trabajo docente, condiciones, apuntalamiento, contextos escolares.

The institutional conditions that sustain and underpin the work of educating in times of pandemics

Abstract

This article presents some advances in a line of research that analyzes the reconstruction that secondary school teachers make of their work in times of pandemic. Starting from thinking about the work of educating in institutional terms, we ask ourselves about the subjective relationships that teachers build and display with it. To do this, we analyze the characteristics of the institutional contexts in which these practices are

enrolled, the positions of teachers and students, the exchange and meeting modalities that were being configured, the place of the class and the group, etc. From there, we problematize the quality of underpinning and support of the institutional conditions that are recognized in each case.

Keywords: teaching work, conditions, support, school contexts.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una línea de investigación que aborda la relación entre las prácticas de enseñanza y los saberes del oficio en el marco de las organizaciones educativas.¹ Reúne algunas reflexiones que se derivan del trabajo de campo realizado durante los años 2020 y 2021 en el cual se entrevistó a un conjunto de profesorxs de escuelas secundarias de diferentes puntos del país.²

Los efectos de la suspensión de la presencialidad, establecida como parte de las medidas de prevención impuestas en el marco de la pandemia declarada por el virus de SARS-COV2, son múltiples, inacabados y de compleja objetivación. Escuchamos, una y otra vez, que

La escuela es otra y nosotrxs también.

La escuela está rara.

Nadie sigue siendo el mismo o la misma docente, las y los chicos tampoco, por más que volvimos a la escuela.

Podemos decir que nos encontramos, de un modo inevitable, ante fenómenos de reconfiguración de los procesos ligados a la organización del trabajo, para llevar adelante, desarrollar y hacer frente a la tarea de educar, ya que se alteraron los componentes tanto estructurales y organizacionales como simbólicos, imaginarios y culturales. Desde los espacios y los tiempos, la definición de las tareas y su redistribución, las relaciones entre unxs y otrxs, los circuitos de comunicación, entre otras tantas cuestiones directamente ligadas a los marcos organizacionales, sufrieron modificaciones de diferente tipo, no solo por la suspensión de la presencialidad y el pasaje imprevisto a la virtualidad sino también por los momentos de alternancia que ocurrieron en los meses siguientes y, por último, la vuelta a las clases presenciales.

Este proceso de reconfiguración supone también tener en cuenta la imposibilidad de anticipación respecto de una gran cantidad de decisiones conocidas, habituales,

1 Se trata del proyecto de investigación "Saberes prácticos y experiencias de enseñanza en la formación docente", UBACyT 0020170100458BA que dirige la Dra. A. Alliaud. Para el desarrollo de una de las líneas del proyecto, realizamos una primera etapa de trabajo de campo durante 2018-2019 con entrevistas a profesorxs y estudiantxs de escuelas secundarias a los fines de reconstruir sus trayectorias profesionales y escolares. Desde este material, hablamos del trabajo docente y del carácter alternativo de las prácticas de enseñanza relacionados a las intervenciones a través de las cuales lxs profesorxs responden a situaciones imprevistas de la clase. Estas guardan estrecha relación con dos cuestiones: a) el modo en que definen su posición como docentes y b) las relaciones que establecen con sus trayectorias formativas y los marcos organizacionales específicos. En 2020, en contexto de pandemia, decidimos profundizar sobre estas cuestiones indagando acerca de las condiciones institucionales y el apuntalamiento y sostén del trabajo de lxs docentes.

2 El trabajo de campo reunió diecisiete entrevistas realizadas a diez profesorxs de escuelas secundarias en dos etapas. En la primera, de agosto a noviembre de 2020, se entrevistó a diez profesorxs y, en la segunda, de julio a septiembre de 2021, se entrevistó nuevamente a siete profesorxs de ese grupo inicial. Se trató de entrevistas en profundidad con áreas de indagación que apuntaban a recoger información acerca de tres cuestiones: la trayectoria formativa y laboral, la caracterización de las escuelas en las que se desempeñaban y la descripción de situaciones que dieran cuenta del trabajo específico con lxs estudiantxs en tiempos de pandemia.

acostumbradas; la necesidad de reubicación rápida e imprevista ante situaciones inéditas; la resolución de problemas nunca anticipados tras un propósito explícito ligado a dar continuidad pedagógica a la experiencia educativa.

En este marco, el desarrollo que sigue se organiza alrededor de tres apartados en los cuales, a partir de definir el trabajo docente en términos institucionales, nos preguntamos por los contextos en los cuales se inscribe y por la cualidad de apuntalamiento y de sostén de las condiciones institucionales. Profundizamos sobre la relación subjetiva con el trabajo a partir de la perspectiva que lxs profesorxs tienen del mismo y de las caracterizaciones que realizan, para pensar en la dinámica, las tensiones y los efectos que implicó aquella reconfiguración.

Pensar el trabajo de educar en términos institucionales

A partir de la perspectiva institucional que nos orienta y de los aportes de la psicodinámica del trabajo, entendemos al trabajo institucional como resultado de un movimiento que se configura entre las prescripciones que lo enmarcan y la realidad a la cual se dirige (Dejours, 1992, 2013; Davezies, 1998).

Desde aquí, el trabajo docente se encuentra íntimamente entramado e inscripto en contextos de diferente tipo. Por un lado, las instituciones en términos de regulaciones, normas y valores, mandatos y marcos de pensamiento de carácter universal con pretensión de homogeneización, de unidad y de proyección en el tiempo (Lourau, 1975, 1979; Castoriadis, 1999; Enríquez, 2002). Así como también, en los contextos sociales, comunitarios, territoriales y los sistemas políticos vigentes.

Por otro lado, las organizaciones educativas como ámbitos concretos de acción, atravesadas por múltiples instituciones, materializándolas y traduciéndolas en su día a día, y en lo que a través del tiempo se acuña en las culturas institucionales. De este modo, se configura una trama, una disposición de objetivos, posiciones, espacios y tiempos que organizan las relaciones institucionales, atravesada por lo que se instituye en términos políticos, inconscientes, sociales, como modos de relación y de producción, con una dinámica tendiente a la institucionalización que simultáneamente puede ser permeable a cambios y transformaciones (Garay, 1996; Nicastro, 2017).

En simultáneo, el trabajo institucional se inscribe en las culturas profesionales, en las reglas del oficio que las diferentes posiciones sostienen, construyen y redefinen en una relación sostenida por las propias expectativas y deseos, intereses e ideales, renunciadas y apuestas.

Al detenernos y observar la cotidianeidad de las instituciones educativas, las vicisitudes propias del acto de trabajo y los movimientos y procesos que implica, es posible observar que se plantean, de modo irreductible, tensiones entre las prescripciones que definen y enmarcan el trabajo docente y la realidad a la cual se dirigen. Estas prescripciones pueden definirse como una aproximación respecto de la realidad sobre la cual intentan operar, con un alcance siempre provisorio e inacabado, apuntando a la atención de determinadas particularidades y requiriendo de intervenciones situadas y contextualizadas. Es por ello que, tal como lo señala Dejours (2013), entre los contenidos prescritos del trabajo y la realidad, siempre hay una diferencia, un desfase o desajuste que no se salda de una vez y para siempre.

Como ya dijimos, en este momento caracterizado por la pandemia de COVID-19 y las medidas para contenerla, los diferentes contextos en los cuales se inscribe el trabajo

docente se encuentran profundamente alterados, lo que provoca múltiples y nuevas tensiones entre las prescripciones del trabajo y la realidad que es necesario abordar. No es posible desconocer los modos que vienen asumiendo estas diferencias y las situaciones desconocidas que se presentan en los escenarios organizacionales e institucionales. Tampoco es posible asociar de modo automático algunas de estas alteraciones únicamente a la pandemia ya que, en más de un caso, se trata de fenómenos que, como señaló Nancy (2020), se visibilizaron de otro modo por efecto de la “lupa viral”.

Por eso decimos que, si bien partimos de una hipótesis desde la cual trabajar implica una dinámica particular entre marcos universales y realidades situadas, es importante tener en cuenta que el proceso de reconfiguración del trabajo sigue vigente y tiene consecuencias subjetivas, colectivas, institucionales, políticas, sobre lxs educadorxs, sobre el desarrollo de su trabajo y sobre los resultados que obtienen.³

En este marco, nos preguntamos por los efectos de apuntalamiento que las condiciones institucionales suponen para lxs sujetxs y su trabajo, en las diferentes situaciones y contextos particulares.

Acerca de las condiciones institucionales y su cualidad de sostén y apuntalamiento

Para pensar en el trabajo de educar como parte de las instituciones educativas y los procesos que allí se dan, en su dinámica, sus tensiones y en las tramas que producen relaciones inéditas entre diferentes componentes de la organización, es necesario hacer una breve referencia a la idea de condición institucional y problematizar algunas explicaciones habituales.

Si nos centramos por un momento en algunas caracterizaciones y explicaciones relativas al trabajo de lxs colegas docentes observamos, más de una vez, que existe una marcada tendencia a hacer referencia a las características personales de quien o quienes trabajan o a sus modalidades de llevar adelante el trabajo, como si se tratara de una referencia suficiente a la hora de entender tanto lo que sucede, como lo que implica trabajar y sus resultados.

Es así como escuchamos que la vocación, el compromiso, el reconocimiento del deber justifican ir a trabajar sin disputar sentidos, aceptar, por momentos, la inaplicabilidad de algunos protocolos y la desadecuación de las condiciones de trabajo.

Los supuestos que subyacen a este tipo de lógica explicativa, en la cual priman lecturas individuales y voluntaristas, están ligados a algunas conceptualizaciones que circulan sobre lxs sujetxs y sus posiciones institucionales, sobre el trabajo docente, las instituciones educativas, las dinámicas del sistema educativo, que omiten, una y otra vez, la dimensión subjetiva y política del trabajo. Nos dice una profesora:

¡A mí no me sirve que desde la dirección me digan qué copada que sos, qué buena profesora, siempre podemos contar con vos! (Profesora de Geografía)

³ Con el propósito de reflexionar acerca de los efectos de la pandemia en el trabajo reconocemos los aportes de Henry (2020) y Kohen (2020) al advertir los acelerados y profundos cambios en las condiciones laborales y el impacto en la autonomía de lxs sujetxs al contar con normas y protocolos con un alto grado de universalidad y distancia respecto de los ámbitos concretos de desarrollo.

En este momento, al pensar el trabajo de educar y las dinámicas institucionales y sus resultados, tendremos en cuenta las características personales, los datos de las trayectorias formativas o las historias profesionales y las relaciones interpersonales de quienes allí se encuentren. Ahora, si bien este tipo de caracterizaciones del trabajo es necesario para entender cada situación, no es suficiente. Por ello, nos apoyaremos en aquellas hipótesis del campo institucional que, como dijimos más arriba, hacen énfasis en la inscripción del trabajo en organizaciones, atravesadas por normas, valores, regulaciones y mandatos de diferente tipo, formando parte de determinada época, contexto social y político, en una trama de componentes con lógicas y procesos de caracteres heterogéneos (Kaes, 1989). Desde aquí, la idea de inscripción trae aparejada en sí misma la de condición, porque el trabajo de educar no puede pensarse por fuera de una serie de efectos materiales, simbólicos, culturales, subjetivos, políticos.

En esta complejidad, la organización educativa funciona como soporte y marco de los procesos que allí se despliegan y se reconoce como condición *sine qua non* que sostiene posiciones, propósitos, tareas, proyectos, relaciones de lxs sujetxs con su trabajo de enseñar, con lxs parxs y lxs estudiantxs. Se trata de un conjunto de relaciones que van mucho más allá de lo formal y lo explícito y que implican interacciones que comprometen la realidad psíquica de cada uno y el colectivo.

Ahora bien, esta idea de condición merece ser revisada, porque suele estar asociada, en algunas ocasiones, a una fuerza de determinación que no se puede modificar, que se expresa de una vez y para siempre o a un principio que constriñe y coarta. Tal como lo señala Lewkowicz,

Un problema —quizás previo, quizás paralelo— refiere al estatuto de la condición. ¿Cómo condiciona la condición?, ¿qué tipo de efectos produce?, o, lo que es lo mismo, ¿qué tipo de situación es lo que llamamos condicionamiento? La condición: ¿meramente condiciona o también determina?, ¿instituye implacablemente una serie de consecuencias o libera una dispersión de efectos?, ¿constituye en sí misma la realización de un proyecto o dispone un escenario en el que, acaso, se organicen nuevos proyectos? (2003: 71)

En esta línea de pensamiento, entendemos que las condiciones institucionales provocan efectos, que su grado de determinación no es único, ni estable, ni generalizable,⁴ y entre ellos nos interesa hacer foco en los de sostén o apuntalamiento de diferente tipo.

Teniendo en cuenta el recorrido que Kaes (1989) hace de estas ideas, problematizarlas implica poner en cuestión cualquier acercamiento literal desde el cual pareciera suficiente encontrar el apoyo para dar al sujeto por sostenido, o reconocer determinadas características personales, en las cuales cada unx se sostiene, como si se tratara de una relación simple, lineal, material, evidente. Como señala este autor, el apuntalamiento supone reconocer relaciones que funcionan de apoyo, de modelo y habilitan pasajes y transformaciones.

Podríamos pensar que los espacios, los tiempos, la definición de la tarea y el puesto de trabajo, los roles, los proyectos, determinados recursos, las normas, tradiciones y mandatos culturales sostienen, apuntalan, andamian la relación de cada unx con su trabajo y tienen efectos en la dinámica institucional de una organización. Ahora bien, si profundizamos esta idea, más que centrarnos en cada uno de los componentes

4 Según Dubet (2020) podríamos medir el "efecto profesor", el "efecto posición de la clase" y el "efecto establecimiento educativo". Si bien se trata de cuestiones sobre las cuales se han realizado diferentes abordajes, es importante reconocerlas una vez más por la relación con la desigualdad, la exclusión que se devela, amplifica y produce en diferentes casos. Podríamos sumar otros ejemplos: efecto conectividad, efecto recursos tecnológicos, etc.

organizacionales a secas para preguntarnos por su calidad de sostén, diremos que ese efecto de apuntalamiento solo se puede analizar en el entorno de las relaciones que cada educador establece desde su trabajo con esos componentes, en una trama colectiva e institucional, en procesos inacabados y dinámicos.

Desde aquí, y a propósito de las relaciones entre los marcos universales y sus expresiones situadas, entendemos que será en la relación entre los sujetos y su trabajo, entre cada uno y el resto de las posiciones institucionales, en la relación con los espacios y los tiempos, con los propósitos institucionales, los proyectos y los recursos que se entiende la idea de apuntalamiento y sostén. Esas relaciones implican, como dijimos anteriormente siguiendo a Kaes (1989), procesos de pasaje, de inscripción y de producción, movimientos de complementariedad, de antagonismo y de reciprocidad, expansión de efectos que apuntalan y sostienen en diferente grado y también, que desapuntalan y desligan.

La relación subjetiva con el trabajo como condición de apuntalamiento y sostén

Ante los relatos de las entrevistadas, en un tiempo *a posteriori*, el de volver a pensar lo que ocurre y les ocurre, y frente a las situaciones que ponen en tensión y alteran algunos marcos y estructuras, nos preguntamos por las condiciones institucionales que apuntalan el trabajo docente para pensar la relación de cada una con la definición que hacen de su trabajo y el objeto y campo de intervención específica.

Un modo de analizar esa relación subjetiva se relaciona con los significados que para los sujetos tiene su trabajo, los ideales que encarna, el espacio de realización que supone y los procesos de identificación que despliega. Esto implica, como señalan diferentes autoras, indagar y analizar la implicación, consciente o no, de cada una con la organización y sus componentes, las culturas institucionales y profesionales, los contextos sociales, históricos y epocales, etc. (Ardoino, 2005; Fernández, López, Borakievich, Ojam y Cabrera, 2014).

En palabras de Dejours “trabajar no es solamente producir sino también transformarse a uno mismo” (2013: 24), por lo cual es necesario tener en cuenta el contenido significativo del trabajo y la posición implicada de cada una. Es decir: la formación, las experiencias previas y las trayectorias, los intereses y deseos, las dificultades que se presentan y las posibilidades de abordaje, las preguntas que interpelan el trabajo al punto, a veces, de desestructurar los saberes del oficio, el estatus alcanzado en relación con el puesto que se ocupa, las representaciones, sentidos y valoraciones simbólicos que se organizan alrededor de la tarea, el investimento subjetivo que implica para cada una, el compromiso con el objeto.

En esta línea, como decíamos más arriba, las tensiones entre las prescripciones y la realidad son parte de las condiciones que sostienen el trabajo, lo atraviesan y configuran, por lo cual, la relación subjetiva y el contenido significativo no pueden pensarse por fuera de las mismas, ni del sufrimiento y malestar que provocan.

Como señala este autor, el trabajo, lejos de ser solamente una actividad, es ante todo una relación, con los otros, y sobre todo una relación con la propia tarea, con el lugar que se ocupa, con la contribución que supone, por lo que implica un profundo compromiso subjetivo.

¿Estás ahí? ¿Están ahí?

Si bien estas preguntas no aparecen de un modo literal en los relatos de lxs profesorxs entrevistadxs, entendemos que los recorren. Algo así como una apelación a lxs estudiantxs a vincularse, a no perder el contacto, a sostener la comunicación, ya que la suspensión de la presencialidad provocó distancia, ausencia física y el extrañamiento de los cuerpos, los gestos y los rostros.

También en las diferentes entrevistas se habló de la frustración, del desinterés, del agotamiento y del cansancio, sabiendo que, por momentos, como dice una profesora, estaban todxs en “un mar de confusiones”. Marchas y contramarchas, decisiones que iban y venían porque “la pandemia nos puso a todos en otro lugar”.

Como dice Todorov (2008), el compartir experiencias es un espacio de confirmación de la propia existencia por el hecho de que nos damos y concedemos un lugar unxs a otrxs. En los relatos de lxs entrevistadxs, se trata de un intercambio donde prevalecen sentimientos ligados a ocupar un lugar necesario para lxs otrxs, de modo de reafirmar la propia posición institucional conmovida en términos organizacionales e institucionales y así sentirse más o menos reconocidxs.

El propósito, más que entregar los trabajos, era que supieran que yo sé que ellos están. Sé que ellos existen y sé que son mis alumnos. Y quería que sepan que yo estoy, que soy su profesora. (Profesora de Ciencias de la vida y de la tierra)

Ahora bien, la dinámica de ese intercambio inédito provocó efectos sobre todxs. Una de las cuestiones que se reiteran es el impacto que tuvo y tiene en lxs adultxs la falta de respuesta de lxs estudiantxs. Da cuenta de sentimientos que van del enojo a la preocupación y que relacionamos con la necesidad de reconocimiento mutuo, en el marco de una relación que estaba requiriendo como condición, aunque de un modo por momentos velado, cierta reciprocidad.

Daban ganas de decirles ¿por qué no me contestan?

Veo mucha fragmentación, cada uno hizo lo que pudo y en ese esfuerzo dejamos todo y estamos agotados. Muchos profes están muy frustrados, otros muy enojados, en esto de la no respuesta de los pibes. Pasa mucho de mandar mensajitos particulares y no contestan. O sea, no sabés si están bien, si están mal, si les molesta que les mande el mensaje, si están pasando una situación grave. O sea, no sabes nada. Y eso es desesperante. (Profesor de Plástica)

Cuando los criterios epidemiológicos lo permitieron la vuelta a la escuela implicó la asistencia alternada en agrupamientos acotados, pero no se recuperó, necesariamente, la presencia de lxs estudiantxs tal como era requerida y esperada por lxs docentxs.

Faltan un montón. Es complicado porque no lográs crear un vínculo con el estudiante. Corremos tras de ellos diciéndoles: vengan.

Mucho ausentismo, mucho ausentismo, lo que complica siempre, algunos después aparecen. No es que se cayeron del mapa, pero son estudiantes que a las clases presenciales van muy poco. Y bueno, todo eso, va en detrimento del vínculo con el docente. (Profesor de Lengua y Literatura)

Las respuestas que se fueron dando individualmente en el marco de cada materia y las propuestas colectivas que algunxs colegas propusieron poner en marcha como

otro modo de enseñar, intentaron facilitar la tarea y acompañarse entre unxs y otrxs. Claramente dependió de cada momento, de las prácticas y tradiciones institucionales y de los recursos con los que se contaba en cada caso.

Al principio lo que pasaba era que cada profe trabajaba en su propia materia y entonces los pibes recibían un montón de material, de información de todas las materias y era bastante abrumador. Los chicos no respondían, no mandaban los trabajos, se acumularon las entregas. (Profesor de Ciencias Biológicas)

Pasados algunos meses, llegando a fin de año y de cara a pensar cuestiones ligadas a la evaluación en términos de la unidad pedagógica 2020-2021, se reconoce la necesidad de promover un trabajo colectivo entre pares.

Yo insisto con que no puedo pensarme por fuera de un trabajo conjunto. Nosotras en este contexto es como que rompimos los espacios curriculares específicos y pensamos siempre en proyectos, generamos grupos y trabajamos por departamentos. (Profesora de Ciencias Biológicas)

En esta línea, admiten que se tomaron decisiones y se ensayaron estrategias para construir y sostener espacios de encuentro e intercambio, entre lxs docentxs pero también con lxs estudiantxs.

El testimonio que sigue es esclarecedor e ilustra lo que venimos diciendo a través de los interrogantes que plantea una profesora al pensar cómo vincularse con lxs estudiantxs y cómo colaborar desde su propuesta para sostenerlxs en el inédito proceso que compartían.

Me preguntaba cómo mostrarme humanizada para los pibes, a veces les decía ahora no puedo porque estoy por cocinar. Cómo humanizarnos y que ellos sintieran que la angustia, o lo que les estaba pasando a ellos también nos estaba pasando a nosotros y que se trataba, en todo caso, de compartir o de apoyarnos mutuamente.

Pero también me pasaba que dije hasta dónde insistir. Porque habilité un montón de opciones, les di confianza, no los apuré, intenté construir también autonomía en ellos y que se organicen como puedan, aunque les lleve más tiempo, si me entregaban más tarde o más temprano, no importaba tanto, como sí importaba ir acompañando este proceso. Y con todo esto, también me pasó, que a muchos pibes eso tampoco les llegó y aún con todo el intento que hice, muchísimos digamos que “me clavaron el visto”. (Profesora de Plástica)

Por todo lo dicho, entendemos que las preguntas ¿estás ahí?, ¿están ahí? sintetizan de algún modo cuestiones nodales del vínculo educativo y permiten metaforizar algo del orden de lo que apuntala y sostiene. Tal como señala Tizio

El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solo de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales. (2003: 171)

Siguiendo en la misma línea de análisis, decimos que ese marco sostiene el trabajo de lxs profesorxs, sus posiciones institucionales, sus intereses y deseos, sus saberes y, desde allí, como sostiene esta autora,

que cada uno haga lo mejor posible su tarea para albergar la particularidad del sujeto, que es a lo que este tiene derecho. (2003: 181)

Estando allí uno lleva al otro o la metáfora del hilo que reúne

Contamos en nuestro material con reiteradas expresiones que dan cuenta de lo que significó la suspensión de la presencialidad haciendo evidente parte de lo ya sabido: que la escena del aula opera como un límite y es un marco para el sujeto y su trabajo. Sin lugar a dudas, esa escena y sus significados operan como institución en tanto se fundan sobre determinado saber, con un sistema de normas y valores, pautas y prescripciones con fuerza de ley que organizan y estructuran los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el aula vos los ves a todos ahí sentados y pareciera que todos están disponibles para lo que vos tenés que enseñar. Se crea un poco esa ilusión ¿no? (Profesora de Construcción de Ciudadanía e Identidad)

Cuando en el espacio del aula prima esa institucionalidad, se garantizan sentidos, se sostienen identificaciones, reasegurando posiciones y expectativas en un interjuego invisible de contratos y pactos que, siguiendo a Kaes (1989), aseguran la permanencia y la afiliación en una dinámica que tiende a la estabilización de los intercambios.

En el momento en que estás en el aula, los ves y hay un espacio donde nosotros tenemos un lugar de mayor dominación, pero en la virtualidad no. Allí hay que convocarlos, contagiarlos, atraparlos de otra manera, porque si no el pibe sale del WhatsApp y perdés el contacto. (Profesor de Ciencias de la vida y de la tierra)

Ante la suspensión de la presencialidad ese marco se conmovió y con él, el encuadre de trabajo de lxs docentxs. En palabras de una profesora

Yo tenía una estructura de trabajo armada que era estar en el aula, dar estos contenidos, y ahora de repente, tengo que manejar herramientas que a algunos nos cuestan más que a otros. Digo, para el docente también es todo un desafío. Y en el medio de un contexto en el que muchos tenemos miedo, o estamos asustados o estamos con mucha incertidumbre, también estamos enojados. (Profesora de Filosofía)

Desde aquí la pregunta por el apuntalamiento insiste para visibilizar la fragilización de unas relaciones que no solo dan cuenta de los vínculos con lxs estudiantxs, sino como dijimos más arriba, con el propio trabajo. Según algunos testimonios,

Me falta un gran sostén para desarrollarme en el trabajo: son los pibes dentro del aula conmigo allí. (Profesor de Biología)

Intenté tratar de reproducir el trabajo lo más parecido al aula y, para mi sorpresa, eso no sucedió. (Profesor de Plástica)

La presencialidad me volvió a poner el grupo y entonces ahí el grupo me vuelve a organizar en el trabajo. (Profesor de Matemática)

Algunas expresiones coinciden ampliamente en que *la presencialidad no se reemplaza* porque *estando en el aula uno lleva al otro* y se configura una escena de intercambio que sostiene a quienes allí se encuentran. Por ejemplo,

Uno, el hilo, lo tiene en su cabeza, lo planifica, pero después al chico se lo tenés que ir procesando, porque si el chico no hace ese razonamiento que vos hacés: por qué esto antes y por qué esto después. Vos tenés que vincular un contenido con el otro y que tenga algún sentido. No son unos trabajos porque sí, siempre tienen un hilo, una coherencia. (Profesor de Historia)

El hilo que conecta, supone que en el mientras tanto de ese encuentro lxs profesorxs van tomando decisiones, ensayando intervenciones y evaluando lo que pasa a partir de la dinámica que se despliega en la clase. Además, conecta porque sostiene entre unxs y otrxs la asignación de lugares, las expectativas cruzadas, las reglas del oficio, entre otras cuestiones.

En la virtualidad, siguiendo con la metáfora, ese hilo ya no está, sobre todo porque, tal como aparece en numerosos testimonios, no están lxs alumnxs presencialmente, participando con lxs profesorxs de esas escenas y, garantizando de algún modo, en el encuentro grupal, que ese trabajo de trama se configure y apunte su devenir.

El trabajo virtual nunca terminó siendo el grupo, yo ahí perdí la grupalidad porque siempre termina siendo uno a uno porque siempre es el mail, el campus, el whatsapp. Se me había roto la grupalidad que era una pérdida pedagógica, y una pérdida en la organización del trabajo porque yo no puedo dar 25 clases individuales, porque esto es así. (Profesor de Geografía)

Ahora bien, a medida que, en las escuelas, se fue avanzando con la presencialidad, los relatos reconocen que se fueron instalando algunas reglas, más o menos explícitas, que restituyen sentidos y posiciones, colaboran en la organización del tiempo y la tarea y por todo apuntalan el trabajo de lxs profesorxs.

En algunos casos, las reglas que organizan el encuentro tienen que ver con hacer lugar a la experiencia vivida. No solo en una invitación a hacer memoria, sino sobre todo porque se entiende que el reencuentro en el espacio del grupo clase no debe omitir lo vivido.

A mí lo que me pasaba era que no podía empezar como si nada, como si nada hubiera pasado, como si no hubiéramos estado un año sin ir a la escuela. No era cualquier año, era un año después de haber pasado un montón de situaciones que tenían que ver con los miedos, las ansiedades, con la muerte, con la sobreinformación. (Profesor de Lengua y Literatura)

Ya no es lo mismo que cuando fuimos la última semana en marzo de 2020. Habían pasado montón de cosas en el medio, no se puede hacer como si nada y entonces volvemos a la escuela otra vez. Ya no es la misma escuela. Ninguno de nosotros somos los mismos. (Profesor de Historia)

En otros casos, inferimos reglas tácitas que restituyen posiciones, y allí profesorexs y estudiantxs vuelven a algunos lugares supuestamente conocidos que parecen organizar el trabajo docente y la relación con entre unxs y otrxs.

Ahora, ya les dije a los estudiantes que yo trabajo mis horas en la escuela. Yo voy a estar presencial y entonces, para mí no existe más lo virtual. Ustedes vienen una semana y la siguiente semana será con tarea que les voy a dar y sobre las que trabajaremos la semana que nos vemos. Yo soy presencial, no soy más virtual. (Profesor de Filosofía)

También, con la vuelta a la presencialidad aparece la cuestión del cuerpo de unxs y otrxs, el reunir los nombres con los rostros y el retomar lugares en torno a la tarea.

A mí la presencialidad me organizó mi vida, mis horarios, todo. Los primeros días cuando volví me dio una alegría de ver algunas cosas de la adolescencia, de la vida, que seguían estando a pesar del barbijo, y eso me hizo bien y entiendo que a muchos les hizo bien también.

El cuerpo volvió al ruedo en las aulas. Verlos sentados tranquilos prestando atención, más expuestos porque son muy pocos y entonces se portan de otra manera. A veces la clase se hace más expositiva porque no participan y a veces no, al revés trato de armar la clase con ellos. Sobre la marcha voy viendo la estrategia, como hacía antes. (Profesor de Biología)

Por último, reconocemos reglas que aluden a lo inédito del momento, y al trabajo docente pensado desde lo que ya no seguirá siendo igual, por el cambio y la invención que se infiere cuando lxs profesorxs reconocen que sus propuestas de enseñanza ya no volverán a ser como antes.

Volver a la escuela y volver a reencontrarme con estos estudiantes de manera presencial a mí me movilizaba un montón, yo también tenía un montón de dudas y de incertidumbre acerca de cómo iba a ser esta nueva escuela. Era la vieja escuela, pero con un montón de condimentos nuevos. (Profesor de Literatura)

Yo necesitaba tener un momento de reencuentro con los estudiantes y decir bueno, estamos acá, estamos con todo esto que nos pasó, con todos los miedos, con todas las incertidumbres, con todas las dudas. No sé de qué manera lo vamos a ir pudiendo llevar adelante porque incluso el dictado convencional de las clases, por lo menos en mi materia o en mi manera de trabajar, también cambió. (Profesor de Lengua y Literatura)

Estoy repensando un montón los contenidos que yo daba y ya no doy. O poner otro tipo de contenidos que me parece que son más fuertes... Estoy todavía en una búsqueda de todo esto.

Esta pandemia nos puso en otro lugar. No sé, a mí me hizo decir “pará, quiero frenar la pelota y ver para donde encaro” porque los chicos exigen otra cosa, digo la vida, la escuela nos exige otra cosa. (Profesor de Biología)

Antes de cerrar estos dos apartados, el de las preguntas acerca de si lxs estudiantxs están allí, como este último sobre la clase, el grupo y el trabajo de lxs profesorxs, hacemos énfasis en que problematizar cuestiones ligadas al apuntalamiento no tiene que ver lineal o literalmente con indagar quién lxs sostiene, a quién sostienen, en qué se apoyan, o quién lxs apoya, sino advertir que se trata de relaciones que anudan lo individual y lo colectivo, lo cultural, lo simbólico y lo imaginario, lo histórico, lo social y lo político.

En más de un caso, las condiciones institucionales activan, por sus características, un fenómeno de vaciamiento signado por la desregulación de los encuadres habituales, la pérdida de puntos de referencia, la fragilización de los vínculos entre unxs y otrxs, con el trabajo propiamente dicho, con los saberes, con la cultura escolar (Tizio, 2003).

En simultáneo, las mismas características colaboraron para hacer de lo que sucede algo más o menos pensable, relacionado con la ocasión, en el sentido que Cornu le da a esta idea cuando dice que admite que la ley rectora es la realidad y apuesta a que pase algo bueno. (2004: 15-16).

Algunas ideas a modo de cierre

Luego de este recorrido volvemos a las preguntas iniciales referidas al potencial de apuntalamiento de las condiciones institucionales que sostienen el trabajo de educar. Para ello, no dejamos de reconocer las características que asumieron esas condiciones

en términos de contextos de acción e inscripción del trabajo, en el atravesamiento de instancias.

Reconocer los efectos de las condiciones institucionales sobre la organización del trabajo y su contenido significativo nos llevó a analizar la dinámica de relación entre los marcos que regulan el trabajo de lxs profesorxs y las situaciones que se les presentaban cotidianamente en las escuelas. Desde allí, advertimos en sus relatos escenas que daban cuenta de tensiones, momentos de desapuntamiento y, al mismo tiempo, en el marco de lo inédito, el planteo de preguntas, el señalamiento de límites y el reconocimiento de la alteración de su trabajo.

En esa línea de reflexión, resonamos con una pregunta que plantea Kaes (1985) a propósito de los momentos de cambio, crisis y ruptura que se dan en los grupos y las organizaciones institucionales. Este autor dice así

¿Qué le ocurre al sujeto en ese intervalo entre una práctica segura y una incierta adquisición, en el momento en que no se han establecido nuevos lazos suficientemente seguros con un ambiente diferente? (1985: 27)

Entendemos que su planteo recorre de alguna manera varios de los testimonios recogidos, ya sea en referencia a las vicisitudes atravesadas al tomar decisiones ante la novedad de la suspensión de la presencialidad, como en las experiencias de vuelta a la escuela, con alternancia y con diferentes modelos de agrupamiento de lxs studentxs. De alguna manera, las dudas y preguntas planteadas, los sentimientos de desazón, angustia, incertidumbre atravesados, los acuerdos alcanzados, las propuestas puestas en acción y revisadas una y otra vez, son ejemplos de los intentos de saldar la distancia entre las prescripciones y marcos con los que contaban y la realidad que la experiencia educativa y escolar presentaba.

Desde los propósitos del estudio realizado intentamos aproximar algunas hipótesis y entonces, las preguntas ¿estás ahí?, ¿están ahí?, y la idea del hilo que conecta, colaboraron para metaforizar parte de lo que, desde la experiencia de lxs docentxs entrevistadxs, se conmueve en el trabajo de educar, tanto en relación con lxs studentxs, como en las relaciones subjetivas de cada unx con su trabajo, con el objeto de enseñanza y su posición de educadxr en tiempos de pandemia.


Bibliografía

- » Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/ Ediciones Novedades Educativas.
- » Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tomo 1. Barcelona, Tusquets.
- » Cornu, L. (2004). Una ética de la oportunidad. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, pp. 14-32. Buenos Aires, Noveduc.
- » Davezies, P. (1998). De la prueba a la experiencia, identidades y diferencias. En Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. P. (edits.). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, pp. 88-143. Buenos Aires, Lumen.
- » Dejours, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo*. Buenos Aires, Humanitas.
- » ----- (2013). *Trabajo vivo: Trabajo y emancipación*, Tomo 2. Buenos Aires, Topía.
- » Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » Fernández, A. M.; López, M.; Borakievich, S.; Ojam, E. y Cabrera, C. (2014). La indagación de las Implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, N° 7: 5-205. Santiago de Chile, Esc. Psicología UARCIS.
- » Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas: conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (comp.). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- » Kaes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- » Kaes, R.; Missenard, A.; Kaspi, R.; Anzieu, D.; Guillaumin, J. y Bleger, J. (1985). *Crisis, ruptura y superación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Henry, M. L. (2020). Riesgos psicosociales del trabajo durante la pandemia: entre la proliferación de protocolos y la autonomía padecida. En Neffa, J. C.; Kohen, J.; Henry, M. L.; Korinfeld, S.; Lualdi, C. y Pradón, R. *Pandemia y riesgos psicosociales en el trabajo. Una mirada interdisciplinaria y la experiencia sindical*, pp. 83-98. Rosario, Homo Sapiens.
- » Kohen, J. (2020). La salud, el trabajo y los factores de riesgo psicosociales en el devenir de la pandemia. Anticipando hipótesis y la Tesis XI. En Neffa, J. C.; Kohen, J.; Henry, M. L.; Korinfeld, S.; Lualdi, C. y Pradón, R. *Pandemia y riesgos psicosociales en el trabajo. Una mirada interdisciplinaria y la experiencia sindical*, pp. 49-82. Rosario, Homo Sapiens.
- » Lewkowicz, I. (2003). Conceptualización de catástrofe social. Límites y encrucijadas. En Waisbrot, D.; Wikinski, M.; Rolfo, C.; Slucki, D. y Toporosi, S. *Clínica psicoanalítica antes las catástrofes sociales. La experiencia argentina*, pp. 63-82. Buenos Aires, Paidós.
- » Lourau, R. (1975). *Análisis Institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Lourau, R. et al. (1979). *Análisis institucional y socioanálisis*. México, Nueva Imagen.

- » Nancy, J.-L. (2020). *Un virus demasiado humano*. Buenos Aires, Palinodia.
- » Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela: Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Tizio, H. (coord.) (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis*, pp. 165-198. Barcelona, Gedisa.
- » Todorov, T. (2008). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Buenos Aires, Taurus.

Sandra Nicastro

Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-9201-0649>

Correo electrónico: nicastrosandra@hotmail.com