

UNA EXPLORACIÓN CARTOGRÁFICA DE LA ESCUELA: buscando lo vital entre ficciones

Fernanda Daniela Carro

Departamento Ciencias de la Administración - Universidad Nacional del Sur

E- mail: fcarro@uns.edu.ar

Punto de partida: reflexiones sobre pasiones tristes y alegres en la escuela

“¡Mirá seño!” Una vocecita que interpreto sorprendida busca el encuentro con su maestra, la necesidad de mostrarle algo me despierta curiosidad y alegría, de acuerdo con Sztulwark (2021), me dispone mejor para la acción. Reviso una y otra vez mis registros mientras voy escribiendo. Inicio una cartografía trazada por emociones que van surgiendo en mis sucesivas escuchas, una personal topografía de afecciones de mi escuela -cosas, hábitos, roles, almas- que existen, adquieren rasgos específicos y se encuentran atravesados por diferentes planos. De acuerdo con Rolnik (1989), la cartografía, a diferencia de un mapa, es una representación dinámica que incorpora al mismo tiempo movimientos de transformación del paisaje. Se espera a partir de esta metodología, dar voz a los afectos que piden otros posibles.

Esta ponencia es un recorte de mi trabajo final para acceder a la Especialización en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO 2021). Recupero en primera persona los resultados de la exploración cartográfica de un entorno escolar concreto de nivel secundario. La propuesta metodológica consistió en una investigación sonora. A partir de un registro aleatorio de audios en el espacio escolar de pertenencia, lograr un pasaje a la escritura que capture la sensibilidad de la experiencia que nos atravesaba con el objetivo de identificar problemas que abrieran nuevas composiciones para intervenir en situaciones concretas. A modo de diálogo con mi tutora fui elaborando este contenido, intercambios que fueron profundizando el desarrollo, animando mi pensamiento y elucidando problemas, *la búsqueda de lo vital entre ficciones*. En el devenir del ejercicio de escritura, fui trabajando esta idea a la que llamé *ficciones*, porque me movilizaba nombrar de alguna manera común aquello que forma parte del imaginario escolar dominante, mediático, moral, pedagógico, burocrático, así como lo propio de cada cultura institucional, aquello que se cree que debe ser o es de una manera determinada y se lo asume como premisa.

La escuela secundaria donde trabajo comparte instalaciones con otras escuelas secundarias, una escuela primaria y un jardín de infantes. El edificio que compartimos es muy grande, y

ensambla construcciones de diferentes épocas y estilos. La mayor parte de la matrícula ingresa al nivel secundario por examen al inicio del ciclo básico, una menor proporción por sorteo, y otra parte asiste desde el nivel inicial. Su génesis tiene marca en cuestiones materiales, culturales y simbólicas que nos atraviesan a quienes la habitamos y a la comunidad de familias que integra.

La investigación se extiende de abril a noviembre del ciclo 2021 en el marco de la práctica profesional para el cursado de la especialización. Recorridas por el amplio y largo pasillo de la escuela, durante la entrada y salida de los turnos, por los patios, clases presenciales y virtuales más en momentos de aislamiento y luego en presencialidad, y algunos audios que me parecieron relevantes incorporar al análisis.

Al inicio del registro estábamos transitando una semipresencialidad con baja asistencia de docentes, luego transcurrimos varias semanas en las que fueron suspendidas las clases y con posterioridad al receso de invierno, se avanzó progresivamente hacia una mayor presencia tanto de docentes como de estudiantes al ampliarse los aforos. Finalizamos noviembre a pleno.

La pandemia. “*¿Te olvidaste un alcohol chiquito? -sí! ¡Es mío!*”, continua una conversación sobre la eficacia de los barbijos, alguien cuenta que a través del sindicato van a hacer una compra por cantidad de barbijos CONICET. “*¡Eh! ¡Eh! distanciamiento*” se escucha entre risas a un grupo, junto con aplausos y gritos. Intercambio de saludos, “*qué tal, cómo va*”, “*buen finde*”, “*buen día*”, “*...dicen que por 21 días cierra todo...*”, “*...te veo a vos y me acuerdo de traer la DDJJ...*”. En una recorrida por las aulas con la directora, conversamos con estudiantes que nos cuentan, “*... me vine con dos camperas por el frío que ‘entra’*”, me quedo pensando, “*el frío que entra*”, no es un frío que hace, sino que entra. No hay calefacción. Se escucha un portazo, capaz que una corriente de aire. Seguimos caminando. La materialidad del espacio también se manifiesta, “*¡Cuántos que son! ¿A media luz?... sí, se rompió el lunes, la preceptora dijo que no se podía, que no había para cambiar...*”. Hablamos con una profesora “*...este trabajo es superengorroso...es muchísimo trabajo...no creo poder sostener esto en el tiempo... se te va la clase, se te va la vida en todo lo que hacés...*”. Me quedé pensando en la angustia de la profesora, en las emociones que median nuestra percepción, tengo la sensación que su pesar se siente más en el audio que personalmente, la voz se estrangula, como una sensación de ahogo ¿cómo elucidar qué hacer si estamos tomados por la angustia?

Recreos calculados por horario, porque el timbre no suena, “*...no tendrían que llamarla informática...*” “*...para mí la más difícil es base de datos...te pone videos...*”, me da curiosidad. Resulta muy sugerente escuchar algo de lo incompleto en la escuela. Cada interpretación incorpora mi singularidad, me propongo entonces no ser una oyente disciplinada,

intento que no es sin resistencia, porque me invade una especie de tentación resolutive, a reflexionar desde lo sabido.

Avanza septiembre. Se escucha un piar insistente ¿pájaros? algo cambió, no había piales en los anteriores audios. Rastros de naturaleza que se cuelan en nuestro artificio cotidiano. Una idea de temporalidad estacional me viene al pensamiento, “adentro” el registro no varió tanto en términos diferenciales, solo se amplificó el bullicio al incrementarse el número de personas circulando a medida que avanzaba el año y se ampliaban los aforos.

Hagamos un esfuerzo por captar cómo son las cosas aquí: hay movimientos variados, momentos de reposo y diferentes velocidades. Podemos sentirlo. Hay cuerpos, cosas, almas: los individuos (cosas, personas, ideas) adquieren sus rasgos específicos en -y de- este medio. Más aún, no hay sino eso: cuerpos, almas, individuos afectándose, mezclándose- entre sí. Todos sometidos a las reglas del movimiento y del reposo y las diferentes velocidades. Ninguna ley trascendente organiza el mundo. Todo se dispone en un plano fijo desplegado. Habrá que aprender a desplazarse en estas tierras con sumo cuidado: ningún saber vale en ellas si no es capaz de dar cuenta de su potencia cada vez. Los códigos no preexisten: ¿qué haremos? (Sztulwark, 2021, p. 3).

Formas de ser escuela que se volvieron dominantes, que pervivimos en nuestros hábitos, así como también resistimos e intentamos cambiar. Recupero de la cita, la idea de reposo y diferentes velocidades. La pandemia irrumpió afectándonos de una manera tan sorprendente como vertiginosa; a retrospectiva era tanto el cambio al inicio, que estaba mareada, aturdida de tanta energía desplegada. Resalto como valiosa la idea de existencia configurada en función de una relación con los demás cuerpos, en cada escuela, en cada momento. Las relaciones de afectación se dan situadas. *Cuerpos, almas, individuos afectándose, mezclándose...* los cuerpos se encuentran y no resultan indiferentes de los demás y del momento que vivimos. Al inicio de la semipresencialidad hay un “fondo” de sonidos permanente, voces que no alcanzo a escuchar qué dicen, sonidos que provienen del afuera, autos, bocinas, ladridos, viento, y las pocas voces que se escuchan hacen eco, retumban, como en un espacio vacío. Dialogamos de alcohol en gel, barbijos y distanciamiento, en las voces siento calidez, las personas se saludan con afecto, con alegría. Pensaba en nuestro espacio físico compartido, el fondo de sonidos común que nos contiene y atraviesa nuestros cuerpos. La ausencia de ese fondo hace resultar extraño cómo percibo mis pasos en la soledad de un día sin clases presenciales, me faltan los otros. Percibo mecanicidad, no encuentro registros disonantes, excepto quizás por la soledad y el ritmo hipnotizante de mis pasos en los primeros registros durante abril y mayo. En la virtualidad irrumpe otro tipo de fondo, doméstico, un extrañamiento que me pone alerta y resiste la

distancia con lo conocido; se cuelan conversaciones familiares, palabras que se dicen a las mascotas, sonidos de artefactos domésticos como lavarropas, timbres, canillas que se abren, celulares que suenan avisando la llegada de un mensaje.

Los códigos no preexisten ¿qué haremos? Siento agobio. La presión de algunas familias exigiendo un deber ser, imperativo moral que se presenta inapelable y descarga su desencanto sobre una estructura que ya no es estructurante de los valores que necesita para reproducir ese mandato. Asimismo, mediáticamente, resiste y se reivindica un ideal de escuela ¿por qué se legitiman determinados modos de ser como los únicos moralmente válidos? Sin embargo, ninguna ley trascendente organiza el mundo ¿entonces?

Se trata de pasiones. Los otros cuerpos pueden afectar al mío de diversos modos. Al asociar a alguien con una idea o sensación desagradable me invade una pasión triste. Si, en cambio, lo vinculo a una sensación o recuerdo agradable, experimento una pasión alegre. Pero en ambos casos sufro modificaciones. Soy afectado (...) (Sztulwark, 2021, p. 7).

Reflexiono sobre el poder performativo del lenguaje, palabras que habilitan posibles y otras que clausuran. Hablar de pasiones que atraviesan lo escolar, me invita, me anima a pensar ejemplos y a intervenir. La idea de pasiones alegres, sensaciones agradables que animan otros modos de ser, tanto más cuando experimentamos y podemos dar cuenta de nuestras afecciones. En contraposición, las pasiones tristes, que nos pulsan en forma pasiva ante lo que no podemos evitar, por ejemplo, que estudiantes y docentes no quieran prender la cámara en la virtualidad, la soledad de mis pasos un día sin clases presenciales; -miedo, tristeza, angustia- lesivas de nuestra potencialidad, nos restan lucidez. Miedo al cambio, a lo nuevo, clausuramos ante la amenaza. Sean pasiones alegres o tristes, en cualquier caso, sufrimos modificaciones. “Habitualmente ocurre que resistamos las invitaciones del mundo a modificar nuestro modo de habitarlo” (Sztulwark, 2021, p. 9). ¿Y si pensamos a la pandemia como una invitación inesperada a modificar nuestro modo de ser escuela? No hay criterios exteriores que nos orienten en un determinado sentido. Es un marco teórico que permite cambiar de enfoque y pensar que no hay nada a priori que niegue la posibilidad de otros modos de ser, de experimentar, porque además estaríamos negando hasta lo no pensado, lo que todavía no tuvo existencia ni siquiera como pensamiento. Elaborarlo no es sencillo, la transición no es sin marcas, pero abre un horizonte que no es discursivo sino concreto. El ejercicio de la escucha me insta a una pausa, a intentar otras miradas, empiezo a pensar en torno a esos imaginarios que nos condicionan y a partir de los cuales proyectamos nuestras expectativas.

Acá me detengo en lo que creo que es un problema o por lo menos me anima a pensar desplazamientos, ¿Cómo se compone territorio dentro del cual hoy nos encontramos haciendo escuela? ¿Cuántos planos atraviesan ese territorio? El trabajo a continuación intenta comprender la composición del ADN de mi escuela en este tiempo, cómo y de qué manera se ponen en juego en mi día a día como docente los múltiples planos que atraviesan la escuela ¿puedo perforar de alguna manera esos roles? ¿En algún momento se produce algún armado distinto con las y los estudiantes, más allá de las planificaciones, de las tensiones burocráticas y de nuestro saber docente y profesional? La definición de lo que creo es un problema se fue afinando entre mis líneas con el devenir de la escritura. Lo que inicialmente no tenía más vínculo que un registro pulsado por mis afecciones, fue encontrando conexión en una reelaboración posterior, en una ilación que no deja empero de ser arbitraria. Hacer el esfuerzo de captar cómo son las cosas aquí, aquí y ahora, no como debieran ser, restando tiempo y energía a nuestros cuerpos, un deber ser que se representa además nostálgico y erosiona nuestra lucidez en la puerta de un qué haremos, dar cuenta de mis afecciones me invita a un plural, a pensar con otras y otros que comparten conmigo la escuela, qué cosas hacen sentido en la escuela hoy, cómo puede ser, inventar nuevos modos de existencia.

Vestigios disciplinarios en tensión con modos subjetivos múltiples y la potencia de nuevas condiciones de existencia

Volví sobre mis pasos, literal, a escuchar los audios y como metáfora, volver sobre lo andado ¿qué es lo que hacemos cuando nos encontramos en la escuela? Ni rápido ni lento, el ritmo de mis pasos es regular y constante, me resulta difícil percibir el fondo porque mi atención se concentra en el ritmo de los pasos, un extrañamiento con relación al espacio escolar que me resulta de alguna manera hipnótico ¿Una especie de narcótica rutina escolar para transitar la escuela? Silenciar lo que se siente para hacer lo que se espera. Lo que se espera de estudiantes, docentes, equipo directivo. Lo que se espera me remite a las ficciones, a lo que se hace por inercia, porque siempre se hizo así, por miedo, una especie de telaraña que me tiene sujeta, sin embargo ¿cómo me siento haciendo “lo de siempre”? Siento que, si bien hay una afectividad transversal que se manifiesta en saludos, risas y diálogos cotidianos, también percibo, cierta mecanicidad. Mis suelas hicieron tangible un andar que suena solitario. En el intercambio, mi tutora observa como muy sugerente esto de escuchar los pasos en el recorrido por el pasillo, lo cual remite a imágenes bien distintas de lo que imaginamos como escuela, produce un extrañamiento ¿Hay sonidos que decodifican escuela?

A partir del enfoque que propone Martel (2009), es interesante pensar a la escuela como un espacio que nos contiene, cuyos sonidos reverberan, atraviesan nuestros cuerpos y se transmiten en ese espacio de aire compartido. Tiempo y espacio se transforman a través de las variaciones de nuestras voces. Un par de docentes dialoga: “- *Hola, ¿vos sos...? - ¡Si! - ¡Ah mirá! yo soy... - ¡Ah! -nos conocemos por voz y no personal!*” Me quedé pensando, interlocutores sin rostro, la sorpresa que se percibe en el tono de las voces la siento como genuina ¿cómo se habrán imaginado? ¿cómo fue ponerle rostro a lo que tienen en común, a eso que las vinculó? Algo similar sentí a partir de noviembre, cuando los barbijos fueron “cayendo” ¿cómo nos habíamos pensado? No se trata solo de rostros ¿somos conscientes de lo que nuestro pensamiento completa ante lo que no sabe, no conoce? Los barbijos agregaron una estética extraña e impensada, parte de lo gestual se pierde en ese paño que resalta nuestra mirada como única interfaz. En este orden, mi tutora resalta la importancia del rostro como expresión de una sensibilidad, de una voz; puede no haber rostro en la gélida virtualidad, si es que no se perfora algo del dispositivo ya dado, pero también cuando lo que predomina es el discurso escolar.

La virtualidad incorporó este asunto de “las cámaras apagadas”, el debate si es cuestión de derechos, voluntades u obligaciones, qué se puede exigir, qué se puede esperar. Cada vez que interpretamos a partir del discurso escolar, pensamos en términos de interlocutores sin rostro. Pensar en el rostro, pensar con nombre propio. La rigidez de las ventanas del Zoom, con o sin cámaras abiertas, estáticos algunos, otros dominantes de la palabra, no hay superposición de voces o bien las intervenciones se resuelven de otra manera en comparación con la presencialidad. El rostro como interfaz humana, una voz, un cuerpo sensible, una historia personal que nos contiene y en la cual nos interpretamos y nos interpretan. De acuerdo con Duschatzky y Sztulwark (2021, p. 3): “*Sabemos muy bien que no existen los comienzos: todo el tiempo se empieza, y no deja de haber precedencia, historias*”. A veces somos nómina, la burocracia escolar nos procesa como nómina. También predomina desde el discurso escolar, la letanía anecdótica, sintomática, “*no prenden la cámara*”, persecución de copia, de “vagancia”, la expectativa de un comportamiento conforme un ideal, la obviedad: si es estudiante, tiene que prender la cámara. Y si es docente, más todavía. “*¿Qué significa que un docente apaga la cámara en una reunión?*” se pregunta una profesora... es que acaso ¿tiene que significar algo distinto? Comparativamente, resulta ilusorio pensar que la presencia física en un aula es, en todo caso, garantía de estar-prestando atención ¿o no pasa lo mismo en las reuniones de docentes? En las sociedades del control las identidades digitales resultan contingentes, efímeras, híbridas. Modos subjetivos múltiples, superpuestos, incompletos, no masivos ni estandarizables. Y esas identidades no responden a una expectativa disciplinaria de sumisión a

la orden de prender la cámara, así como tampoco la mera presencia jerárquica en las aulas tradicionales. Las jerarquías por sí mismas ya no legitiman autoridad.

La pandemia creo que abrió una brecha para tematizar problemáticas con efectos concretos en nuestras prácticas escolares, perforando un poco el plano del discurso. Por ejemplo, organizar exámenes libres en etapas ¿tuvimos que transitar una pandemia para legitimar modalidades alternativas de examen en la escuela? Y, sí. Hacia fin del 2020, se suscitaron muchas dudas sobre cómo escribir los informes de estudiantes “en proceso” o en “continuidad pedagógica” ¿cómo calificar? la palabra creo que estuvo más revisada que otras veces, aun cuando persistieron automatismos inerciales. Se contempló el desgano y se lo habilitó como posibilidad, cuando antes era asumido bajo el lenguaje escolar de manera sancionatoria, o incluso invisibilizado. La permanencia de la modalidad de burbujas hasta el último tercio del ciclo 2021, fue percibido bajo diferentes interpretaciones dentro del amplio espectro de estudiantes, docentes y familias: algunas negativas, si el énfasis estuvo puesto en los contenidos, completar el programa o el esfuerzo por duplicar las clases, así como también positivas, en tanto promovió un mejor vínculo y proximidad con cada estudiante; “...sino siempre son los mismos cinco los que participan” comentó una estudiante. La alumna manifestó sentir esta dualidad, por un lado, la sensación de “perder el tiempo” manteniendo las burbujas, aunque, por otro lado, tener visibilidad, que la conozcan, siendo que el año pasado “solo algunos profes sabían quién era”. La virtualidad tiene ese matiz anómico que nos termina disolviendo, desfigurando ligeramente nuestras voces con acento metálico. En este punto, mi tutora me interpela con un interrogante ¿habrá ocasiones en las que no prime la disolución? A partir de su pregunta, pienso en la potencia de memoria extendida que involucra la virtualidad, que además multiplica la cantidad de interlocutores posibles. La memoria artificialmente se expande, se almacena y se reproduce a través de la tecnología. Lo que hubiera quedado en un recuerdo, puede ser recuperado, incluso reactualizado, interpretado diferente según el momento concreto en el cual vuelve a ser vivido. La virtualidad tiene ese efecto, disuelve el tiempo y el espacio y los hace fluidos ¿De qué modo puede ser un territorio entonces? La virtualidad confiere ese matiz anómico, pero también fluido, tiene la potencia de reconfigurarse. En el devenir de nuestro diálogo, mi tutora complementa la idea sosteniendo que la virtualidad lejos de disolver la individualidad, tiende a exacerbarla, por ejemplo, la tendencia al panelismo. Alguien comienza a hablar y no deja de hacerlo hasta otro lo interrumpe, siendo que, en vivo, estas cuestiones más grupales se regulan de otra manera y hay registro de cuerpos, incomodidades, ruidos, reacomodamientos de silla, suspiros, gestos, información muy difícil percibir con los micrófonos silenciados.

Pienso que, si bien la virtualidad también potencia un encuentro y una forma de afectividad y presencia, lo es de una manera incorpórea, humana en tanto los interlocutores lo somos, pero sin proximidad, sin desplazamientos, se empobrece desde lo sensible y entiendo que resulta una subjetividad más curricular que vincular, si puede decirse en estos términos. Recupero en este punto las palabras de Franco Berardi (2007), cuando revisa las identidades generacionales, en tanto la fragmentación hace que nuestra percepción del tiempo algo totalmente diferente a la época moderna, la importancia no gravita en lo que somos sino lo que pensamos que podemos ser. ¿Cómo y cuánto esta diferencia generacional me atraviesa como docente? Pienso, por ejemplo, mi relación con el Zoom, síntoma de mi analogía.

Decidí explorar cómo había sido la experiencia de la virtualidad entre mis estudiantes, conversaciones de fin de ciclo. Les conté sobre mi ejercicio de escritura, cuáles eran las preguntas que orientaban mi investigación. Las siguientes conclusiones son un recorte de ese diálogo:

“Tenés miedo a estar solo, puedo contar con esas personas, pero no tenés el aula, en el aula podés ver a las personas cuando hablás, en cambio no podés percibir cómo es, cómo está, qué siente la persona en la virtualidad.” (Milagros)

*“Durante la pandemia **no tuvimos espacio para relacionarnos**, nos quedamos cada uno en grupos separados que ya teníamos de antes.” (Camila)*

*“La escuela está viva en la música, cuando estábamos en burbuja la escuela estaba apagada, **le faltaba el caos de las demás personas**, no tenía alegría. La virtualidad era algo formal, ibas, entrabas, aprendías los temas o solo escuchabas, y te ibas [por el Zoom]”. (Agustín)*

“La escuela virtual era más para cumplir, el tema de los contenidos, en cambio a la escuela tengo ganas de venir”. (Bianca)

*“¿Qué tiene la escuela presencial? **Que salgo de mi casa**. La escuela vale por lo que aprendes para la vida en sí, no los contenidos.” (Julieta)*

*“Virtual se me hacía muy pesado, denso, y presencial hay más interacción; **en tu casa, escuchas más y no tenés ganas de participar tanto, ni de estar ahí.**” (Clara)*

“En la virtualidad estaba chocha, pero al mismo tiempo, era una rutina donde ni me sacaba la ropa, como que estaba toda la mañana en la pantalla, pero necesitaba otra motivación, la escuela tiene otra motivación, salir de mi casa, de mi cama, tenés otra expectativa, porque pueden pasar más cosas.” (Pilar)

Pueden pasar más cosas, conjurar la soledad, el caos de las demás personas, una experiencia desde lo sensible que entiendo, valoran por encima de los aprendizajes curriculares que devienen en meras excusas para el encuentro ¿por dónde pasa lo vital en la escuela entonces? ¿a qué destinamos la mayor parte de nuestro tiempo y energías?

Sobre la obligatoriedad de prender la cámara y asistir a las clases virtuales, recupero una escena de desencuentro, entre una profesora y un grupo de estudiantes de 6° año. Intercambio con la auxiliar del curso algunos audios comentando el contenido de una reunión que habían tenido estudiantes de ese curso, la profesora y ella. La auxiliar defendía el punto de vista de los estudiantes “¿Por qué este año es obligatorio asistir a las clases virtuales? ¿Quién lo dijo? ¿Hay algo escrito?”, “...le puso una pila bárbara y bueno, ella tiene muchas expectativas respecto de los chicos que tal vez, no cuenta con la voluntad y las ganas de hacer que tienen los chicos”, “...tiene muchas expectativas, y le pone muchas expectativas a los chicos”, “...no van porque no tendrán ganas, qué se yo, siete y media de la mañana, no tendrán ni ganas, si saben que lo pueden resolver, porque es algo sencillo... cómo podemos obligar a nuestros adolescentes a que hagan algo que no quieren”. Este contenido en forma escrita, sin las inflexiones de voz de mi interlocutora, pierde riqueza ilustrativa. Siento un cariño muy grande por ella, me cuesta un poco tomar distancia, y pensar otras lecturas. En mis respuestas, asiento mayormente a todo lo que argumenta, aunque destaco que la profesora les había anticipado cuáles eran sus expectativas. Posteriormente, me pongo en contacto con la profesora, para mediar en el conflicto. La intención de la profesora involucra una expectativa cargada de discurso escolar. Cuando la resistencia es tan manifiesta ¿es posible insistir por la vía jerárquica? ¿por qué se trata de obligar? ¿qué tipo de respuesta se obtiene por parte de los chicos? ¿Y si se ensayara otro tipo de diálogo con ellos? menos verticalista, involucrarlos en la decisión. Cambiar el interrogante: pensar en términos de cómo y no de por qué ¿Cómo hacemos las clases? ¿Qué se comprometen a hacer? ¿Esta negociación vale solo en la virtualidad pandémica? Cuando volvamos a la presencialidad ¿se vuelve a obligar naturalizando la imposición de sentido del punto de vista docente? Me quedé pensando en la apropiación que hizo la auxiliar de la defensa del punto de vista de las y los estudiantes ¿podemos obligar a nuestros adolescentes a que hagan lo que no quieren? incluyéndome. Las derivas del lenguaje.

También me hace ruido la palabra expectativa. Vuelvo sobre la idea de identidades que no responden a una expectativa disciplinaria de sumisión a la orden de asistir y prender la cámara... “*Cuando el docente insiste en funcionar como portavoz (de un saber, de una autoridad institucional, de la verdad), padece la ausencia de condición escolar en las orejas que encuentra*” (Sztulwark, Duschatzky y Equipo de Gestión Educativa, 2020, p. 7).

Transformar la ignorancia en modos subjetivos activos: intentando perforar el discurso escolar

¿Qué puede un Zoom?, idea que comencé a explorar a partir del concepto de Baruch Spinoza de cuerpo, qué puede un cuerpo. Si bien no es equivalente a una clase, si de lo que se trata es de alejarme de definiciones sustanciales, en tanto puede tener capacidad de afectación, entonces el Zoom emerge también como un espacio que habilita la producción de nuevos modos de existencia. Me pasó tanto más en la universidad donde también soy profesora, que se vivió como en abstracto, como si no estuviéramos en una condición de virtualidad excepcional sino alternativa, la carga de representación que emergió hizo manifiesta una moral académica muy conservadora, difícil de perforar. Hacia fines del año pasado, cierta disponibilidad en mí me llevó a probar, a animarme. Para mi sorpresa, y alegría, relacionándolo con la idea de ser causa de mis afecciones, encontré en el Zoom un espacio de encuentro. Es un andar a tientas, donde no están los rostros, no están los gestos, tampoco sé con certeza si están ahí, quién está, hago pie en las voces y sus variaciones para orientarme. En este territorio apasionante que configura escuela, la incorporación inesperada e intempestiva del Zoom me generó inicialmente una emoción refractaria, que con esfuerzo soy consciente, reelaboro día a día.

Del mismo modo que un libro a veces nos lleva a levantar la cabeza, una pausa para registrar y pensar lo que leemos (Percia 2020, p. 9), la situación de la pandemia me llevó a levantar la cabeza, en términos de obligadamente pensar qué me pasa. A diferencia de 2020, durante 2021 en los períodos de aislamiento, realicé regularmente clases virtuales sincrónicas, tanto en la escuela como en la universidad. Vuelvo a escuchar mis clases grabadas de la escuela. En la virtual pregunto varias veces “*¿Están ahí?*”, responden: “*Estamos profe*”, no puedo orientarme a través de sus rostros y movimientos, no los veo. Reposos que se prolongan, un ritmo lento y monótono. Qué es el pulso de la clase sino mis intentos de diálogo, ritmos y expectativas. Expectativas que se anclan en un deber ser... sin embargo, lo que espero no termina sucediendo ¿estar para cumplir?

Me sorprendió el contraste en los audios de mi clase virtual y la presencial. En la virtual, excepto mis intervenciones, no hay ruidos de fondo, casi silencio absoluto. Predominan sonidos digitales, los click del mouse, el tin de las llamadas de admisión, saludos, voces que se escuchan con demora al hablar entrecortadas por las conexiones... “*qué bueno vernos sin barbijo*” les digo a los pocos que tenían la cámara prendida, qué extrañamiento me produce el silencio entre los tin de las admisiones... termina la clase, el sonido del Windows de una PC que se apaga, ruido a llaves, pasos, se escucha cerrarse una puerta. Las distancias no se perciben, el espacio es uno solo, sin embargo, no estamos “ahí” sino separados.

Es un andar casi ciego, su presencia -porque no pauté la obligatoriedad de asistir, tampoco sé con certeza si están al no verlos-, son las voces y sus variaciones las que van marcando por dónde. Reconozco que tiendo a interpretar los silencios en forma negativa, reviso insistentemente el cómo digo y qué digo para producir diálogos. Necesito interacción. Si cuando alguien interviene, la voz la percibo en una vibración positiva, si se cuele una risa, si abren micrófono para preguntar y en el interrogante hacen énfasis en la duda porque esa voz me lo hace saber, en definitiva, hago pie en cómo suenan esas voces para seguir el pulso de la clase. También en la semipresencialidad, los ojos a veces hablan más que las palabras. Así como curiosamente seguimos sonriendo detrás de los barbijos cuando sacamos una foto, en el aula las miradas tienen la profundidad suficiente para indicar por dónde vamos.

La escuela de la pandemia pienso que nos expuso en calidad de errantes, no fue una opción empero, emociones encontradas, desprolijidades y aciertos haciendo camino donde no lo había en el marco de otros tiempos y espacios. Tanto para estudiantes como docentes, la virtualidad abrió un resquicio para contemplar otros desempeños. El año pasado el Zoom emergió como representación dominante, devino mediáticamente en la imagen por excelencia de la educación a distancia, que no es lo mismo que educación en pandemia; en este marco se analizó cuantitativamente las posibilidades de sostener la enseñanza, la medida de la distancia entre lo público y lo privado, la medida de una propuesta a distancia de calidad, la medida del compromiso docente, “*¿cómo no haces Zoom?*”. En términos de desempeño docente, la *estafa encubierta* como dice Deligny (2015, p. 32), el juicio emitido en una temporalidad y espacialidad inmediata y no por los resultados que se puedan materializar años más tarde, en otros ámbitos fuera de la escuela. La escuela de la pandemia visibilizó nuestras desigualdades, no solo materiales sino simbólicas y culturales, a distancia del aula donde se asume una igualdad axiomática que opera en automático y un deber ser docente cargado de representaciones pedagógicas y mediáticas.

En lo virtual, dado una mayoría sin cámaras, todo queda reducido a lo verbal, e intermitentes, los silencios. A los silencios los siento abismales, falta la escuela y sus sonidos que me hacen sentir escuela valga la redundancia; en los encuentros virtuales no hay contexto de fondo compartido, no hay timbres, ni voces que vienen del pasillo, *me falta el caos de las demás personas* dijo un estudiante; cada cual está escuchando distintas interferencias de su propio espacio doméstico, con la superposición que ello implica. Cuando abrimos los micrófonos se cuelean sonidos de nuestros espacios personales, lavarropas, timbres, ladridos, vendedores ambulantes, discusiones. Las operaciones de una y otra experiencia son bien distintas. La tecnología viabiliza la ubicuidad, de algún modo también nos acerca afectivamente, sin embargo, es precaria como espacio de socialización exclusivo de lo que hace escuela. Al respecto mi tutora me plantea una pregunta, ¿acaso el espacio físico lo era? Arriesgo como respuesta que no necesariamente lo era, no obstante, me refiero a un estar con el otro en ocasión exclusiva de encuentro que se da en la escuela, interactuar físicamente en un espacio concreto, por ejemplo, darse vuelta en el banco para charlar con un compañero o compañera. Siento que el espacio físico de la escuela subjetiva una experiencia que la virtualidad no mediatiza, no digo que aquella experiencia sea mejor, sino recuperando palabras una alumna, *pueden pasar más cosas en la escuela*. Por otro lado, hoy se refuerza una construcción mediática romantizada de la escuela, que hace énfasis en que todo pasado fue mejor. No me refiero a eso tampoco, sino a que, por fuerza de la dinámica escolar habitual, el tiempo transcurrido compartiendo con otras personas -además obligatorio-, en la exclusividad que ese espacio permite, viabilizan una experiencia escolar territorialmente física por así decirlo, mientras que la de la virtualidad, es más lábil, despojada de lo simbólico (por ejemplo, cantar Aurora, izar y bajar la bandera, actos escolares, jerarquías espaciales “La Dirección”, compartir espacios comunes con otras escuelas en nuestro edificio “lo tuyo, lo nuestro”, lo que está permitido y lo que no en una clase). No obstante, ¿por qué no pudiera conjugarse lo mejor de ambas versiones? Al respecto mi tutora pone en cuestión estas versiones, si es que son dos ¿Acaso antes de la pandemia la escuela no estaba atravesada por tensiones e interferencias? Quizás algunos asuntos que podían pasar inadvertidos ahora pasaron a primer plano, por ejemplo, las interferencias de lo doméstico, como si fuera un plano que ingresó con fuerza en este último tiempo y que se volvió tan corriente que nos resulta difícil no tenerlo en cuenta. Respecto de lo simbólico a lo que hago alusión, cuánto de esto hace sentido en el día a día o simplemente remite a esos lugares más estables, que quedan como bastiones del punto de vista escolar y que condensan cierta nostalgia de lo que fue o queremos que sea.

La virtualidad alteró la organización y distribución de los ritmos, tiempos y espacios de la escuela. Por ejemplo, se pudieron compartir aulas virtuales entre distintos cursos y años, las modalidades y horarios se flexibilizaron, no obstante, el límite dado por la tecnología de acceso. El orden habitual, se vio sustituido por otras formas de encuentro, desprovistas de las jerarquías que el espacio escolar reproduce ¿cómo se compone la autoridad docente en la virtualidad? En lo virtual, pienso, tanto más se nota que la autorización docente proviene necesariamente del vínculo, de la propuesta, y no de la jerarquía, la autoridad formal. Algo que también sucede en la presencialidad, la cuestión es que, la virtualidad necesariamente lo exige. A partir de todo esto, pienso ¿cuál sería una identidad de escuela? ¿Por qué asimilar la identidad escolar a algo concreto, sólido, trascendente? Desde que empezó el año escolar 2021, y a medida que pasaron los meses, tanto más nuestro tiempo en el equipo directivo estuvo ocupado en atender demandas de las familias con relación al deber ser, expectativas frustradas, la presencialidad que no fue. El mandato social se presenta inapelable.

Pensando en cuál sería la identidad escuela, como conjunto de características que la distinguen, por la pandemia la escuela se volvió tema de agenda mediática, el mandato social de las familias, la expectativa concreta de estudiantes y docentes, lo que se espera desde las instancias gubernamentales ¿cuáles serían las dimensiones de una identidad escolar? ¿se pueden diferenciar dimensiones o se puede configurar una identidad universal y atemporal? Pareciera un contrasentido este último interrogante ¿cuál/es de esas dimensiones tienen más gravitación en nuestra cotidianidad? ¿a qué intereses sirve cada dimensión? ¿Qué experiencia humana colectiva involucra cada dimensión? La escuela ficción-oficial, la percibida por cada persona que la habita, la moralizante desde lo mediático, la institucional gubernamental con sus tecnicismos burocráticos, la que normaliza la academia pedagógica, la que surge de nuestro deseo concreto... volviendo al problema inicialmente propuesto ¿en cuántos planos compone la realidad de lo escolar y qué efectos prácticos tiene, por ejemplo, en la gestión? Y fundamentalmente, para mí, por lo que se juega en el aula, en el encuentro ¿cómo este fluir dimensiones me constituye subjetivamente y en función de mis propuestas, la escuela que les propongo hacer o hacemos juntos mejor dicho? ¿Soy una profesora contemporánea para mis estudiantes? por ahí va mi deseo, y la misma pregunta, su formulación, ya me inspira alegría.

“Te re-vivís profe”: diferentes expectativas de rol en tensión

“Creo que soy ese alienado que se escudriña para liberarse...mi vida se aprovecha de esto para llenarse de seres vivos...” (Deligny, 2015, p. 76)

Mi vida se aprovecha de esto para llenarse de pasiones alegres. Tematizamos mucho sobre el deseo de los y las estudiantes, pero también pienso en nuestro deseo como docentes, no en clave romántica y nostálgica, sino como de aventura y desafío, que engrosa mi registro del *animus* (Duschatzky, 2020).

La expresión “necesito” se repite en lo que escucho ¿acaso demasiado? *necesito verlos, necesito ver qué están haciendo, necesito ver que están y que no se fueron (por estudiantes), necesitamos que nos exijan, necesitamos más Meets, necesitamos más clases presenciales, necesito que sepan si mi hijo tiene pecas o no, si es retraído o extrovertido (dijo una mamá en una reunión), yo misma dije necesito más interacción... ¿Qué rol cumple la escuela? ¿Hay una expectativa común que nos hilvane, que nos aglutine? ¿Qué expectativas se alinean detrás de los contenidos y cuáles detrás de las cuestiones vinculares? Y mis expectativas ¿cuáles son? Los contenidos en pandemia siento que devinieron en excusas. Me pregunto cuál es la necesidad de control que sienten algunas personas, y por qué no siento esa necesidad de control. Revisando a qué puse más atención en la escuela en pandemia, tengo que decir que pensé mucho más qué es una clase, ¿por qué me posiciono con tanta exigencia respecto de mi rol, será que mis expectativas tienden a una perfección cargada de representación pedagógica? Cómo hacer, porque me encontraba ante puntos de decisión que, por lo menos antes, no había analizado tanto, por ejemplo, cuál iba a ser la receptividad de mis propuestas ¿voy a poder hacer seguimiento de lo que propongo?; si la premisa es mantener el vínculo ¿qué puedo hacer que convoque atención? ¿en qué actividades ocupar nuestro tiempo y energías? ¿se van a conectar? ¿qué sentido práctico tiene la tarea que pienso en medio de una pandemia? Cuando volvimos a la presencialidad en la modalidad de burbujas, persistí en estos interrogantes, qué pasó en el aula cuando me sentí bien, qué me pasó cuando me di cuenta que se habían involucrado en algo que propuse. Por ejemplo, me sucedió en un curso, al momento de explicar las calificaciones del 1º trimestre, les comenté mis criterios y tribulaciones, lo complejo que me resulta reducir nuestra experiencia a un número o una letra, ser consistente con mi discurso, y con cariño, intuyo por su tono y expresión, un alumno comentó: “¡Te re-vivís profe!”, “¡si profe!” a coro los demás afirmando la intervención del compañero. En la jerga, según me ilustré, ser “re-vivido” es como proceder con demasiada intensidad en lo que sea que aplique. No es que sean indiferentes a las calificaciones, al contrario, están muy atentos en términos de justicia retributiva, pero me quedé pensando ¿cuándo y cómo empiezan a bifurcarse nuestras expectativas? Es más ¿tendremos algún tramo común de expectativas? ¿En qué se fundan estas expectativas, cuáles son sus premisas?*

Recupero en este punto los contenidos de los audios intercambiados con una profesora: “...el sistema bimodal, por burbuja, les lleva demasiado tiempo, porque a veces una burbuja coincide

con un feriado, con un paro, entonces, se van postergando temas...; “...todos los profes no prendían la pantalla, no prendían la camarita, para mí fue un signo y un síntoma, ¿qué significa que un docente apaga la cámara en una reunión?” la profesora se manifiesta muy sorprendida en la voz, venía con cierta monotonía, y hay una inflexión, el tono cambia. Ese matiz final del tono de la voz hace que la pregunta suene retórica (o así lo percibo por lo menos) como diciendo, no deberían adoptar esa conducta, pero sucede, una inconsistencia con el rol docente esperado, su expectativa se funda en la representación y, por otro lado, el discurso de la ineficiencia de la burbuja pivotea en la expectativa escuela-contenidos, la expectativa de “hacer el programa”. Continúa la profesora en su argumentación: “...se dio un intercambio interesante, porque algunos después coinciden en hacer un programa y una planificación lo más realista posible...” ¿Entonces sería que las planificaciones no son reales? ¿Cuál es el sentido de persistir en acciones que consumen energías y desgastan voluntades, si es poco probable que sean reales? ¿Hay una escuela ficción-oficial y una escuela real-paralela? ¿Para cuál trabajamos y en cuál queremos estar? Dice Deligny (2015) “*Los peores hábitos son aquellos que uno no se atreve a aceptar...*” (p. 32) ¿Hay grados de ficción-realismo en la escuela?, ¿Qué función cumple la ficción de la planificación? ¿Qué sería aproximarse a lo más realista posible? Los programas y planificaciones son solo una parte componente de la dimensión burocrática del sistema. Percibo que Deligny asimila “administraciones” con “burocratización”, por deformación profesional, soy licenciada en Administración, trato de “salvar” la palabra de administración de significados que clausuran, de la inercia, de la reproducción acrítica ¿Por qué reproducimos esta ficción (y otras tantas)? ¿Por qué reproducimos ficciones que no alojan algo valioso-vital? ¿A quién y para qué le sirve hoy la escuela ficción-oficial?

El método Deligny, mi corazón se vuelve delator

Hubo un antes y un después de Deligny en mi ejercicio de escritura, me gustó encontrarlo. De acuerdo con Duschatzky y Lesbeguiris (2021, p. 2), “*El problema no son las formas sino la terquedad en conservarlas, la obsesión por supeditar la vida a las formas, abandonando la aventura de hallarlas en su cualidad plástica e indeterminada. Y de esto se tratan las administraciones*”. Siguiendo a Deligny, algo en mi fuero interno se incomodaba. Por qué condicionar nuestro modo de ver las cosas ¿qué es posible y qué no para “cuidar las trayectorias”? ¿Qué es “cuidar las trayectorias”? Se naturaliza una imposición de sentido del punto de vista docente, porque *siempre fue así*. Un discurso que hace gala de contemplar la diversidad, lo contingente, lo vincular y luego en lo concreto, se resuelve desde lo curricular de

acuerdo con los mismos parámetros una y otra vez indistintamente, con la pretensión de ser “lo más objetivo posible”. Reconfigurar prácticas que, por uso y costumbre están muy arraigadas, no es sencillo y, además, aparece una cuestión moral que se antepone interpelando como un imperativo, un deber ser ¿por qué pensar que “*se baja el nivel*”? Contemplar lo contingente, lo singular, lo posible, las emociones que obturan lo vincular como el miedo o la bronca, las historias de vida, revelarlos como dice Deligny (2015). Asimismo, aprovechar la relativa flexibilización que a veces lo burocrático permite, o en el margen, recurrir a lo clandestino. Los exámenes libres, en la “normalidad” se establecían a fecha fija, la resolución de un temario escrito u oral dentro un tiempo estipulado ¿Por qué no podía ser ya antes de la pandemia de otra manera? Incluso, si se implementó anteriormente algo distinto en materia de exámenes, tuvo que ser en la clandestinidad. Así fue como en el transcurso de la pandemia surgieron otras modalidades de examen, fraccionamientos, instancias múltiples, docentes varios interviniendo. Me pregunto si estos movimientos permanecerán. En este ejercicio de pensar qué es una clase durante la pandemia, también me cuestioné qué es un examen, qué aprendo en estas instancias, por qué no se pueden anticipar consignas y resolver en forma colectiva, por decir algunos “imposibles”. Hasta ahora no volví a hacer pruebas escritas convencionales. No me gusta encontrarme frente al grupo reproduciendo lo absurdo, lo que no puedo explicar sin recurrir al discurso del deber ser, sea pedagógico o moral, ese era el conflicto ético que les exponía sobre las notas, sobre cómo pienso las calificaciones, cuando me sorprendieron con la frase “*te revivís profe*”.

El tema de las calificaciones merece un párrafo aparte. Acaso “*¿Un establecimiento bien administrado quiere decir que todo lo que vive allí pronto morirá?*” (Deligny, 2015, p. 28). Recordé una situación vivida hace un par de años en la escuela a nivel centralizado, la intención de imponer de un pensamiento único: la ficción de normalizar las calificaciones. Como si fuera posible internalizar una taxonomía moral de cómo calificar, qué se puede y qué no se puede, qué está bien y qué está mal, se organizó una serie de jornadas para “mejorar” las calificaciones, adoptar criterios comunes y uniformar posturas al momento de establecer estos valores por parte del cuerpo docente. Para la capacitación se habían preparado casos, que describían diferentes situaciones asumidas como típicas. ¿Es tipificable y subjetivamente transferible algo así? Recupero la intención de Deligny, “*...correr ese velo del juicio y la premura interpretativa tan cargada de saber moralizante*” (Duschatzky y Lesbeguiris, 2021, p. 2). ¿En base a qué proyectar que si no hace las tareas es “vago”? ¿O no negociamos también cambios de fechas cuando estamos en el rol de estudiantes? El efecto práctico de estas intervenciones, no me animo a reducirlo en una sola conclusión, pero pienso que, por temor, miedo, terminan reproduciendo

una práctica, que luego sin otro sentido que cumplir lo que se espera, genera insatisfacciones recíprocas, de estudiantes y nuestras, “no llego a cumplir el programa”, superposición de evaluaciones escritas, agotamiento colectivo y el tiempo pasa, y la oportunidad de hacer de ese tiempo otra experiencia de vida ¿qué es un contenido educativo? ¿Menos objetivos, y más materia viviente me diría Deligny?

“Escritura sensible no por sentimentalosa sino por resonante. Palabras que expresan la resonancia de quienes afectados por choques involuntarios no cesan de preguntarse cómo seguir, cómo aprovechar fuerzas, ...cómo elaborar un malestar...” (Duschatzky y Lesbeguiris, 2021, p. 3). ¿Qué sucede cuando algo en la vida de las y los estudiantes y la mía se encuentran, aunque sean chispazos? En esos chispazos conjuro mi alienación, por ejemplo, cuando me desafían en una argumentación, cuando plantean una relación o idea que ni había pensado y entre todos pensamos a partir de lo que va surgiendo; una sonrisa que me animó a continuar una conversación comprometida en la que siento que se involucran con confianza aunque no tenga que ver con el programa ni lo que había planificado; que alguien se quede después de hora a hablar de un libro, que quieran contarme lo que están leyendo ¿de qué hablamos cuando hablamos de un libro? ¿es mi opinión o mi escucha, mi disponibilidad?; cuando algo que dijeron o hicieron me llevó a pensar ¿qué estoy haciendo? o ¡qué estoy haciendo! como el “te re-vivís profe”. *“La escritura de Deligny ¿es una biografía? La escritura de un maestro, un profesor cualquiera ¿lo sería?... no porque se narren episodios en torno de un protagonista, sino porque escribir es estar en lo que se dice.”* (Duschatzky y Lesbeguiris, 2021, p. 3). Y aparecen obstáculos, una dificultad significativa que pude observar es mi carga de representación académica y pedagógica, mi ansiedad por ordenar y escribir en un formato conocido, el temor por ser demasiado introspectiva, decir obviedades o sentir que no llegas a ningún lado. No hay forma de no estar en lo que se escribe, es un recorte que surge de nuestra historia contado según nuestro propio parecer. En este punto me acordé del ritmo de mis pasos en el registro de los audios. Había planteado si existe una especie de narcótica rutina escolar para transitar la escuela, silenciar lo que se siente para hacer lo que se espera. Pero mi corazón se vuelve delator, pensé, evocando el cuento de Allan Poe (y tema homónimo de Soda Stereo), y mis latidos como brújula, voy siguiendo el pulso en cada clase, en cada diálogo, gestos, miradas, o a veces sin rostro, pasos ciegos, palabras y modos de decir, será cuestión de entrenar mi improvisación, un corazón que está como tapiado de representaciones que condicionan su interpretación, pero late. Un intento por revelarme a mí misma, en términos de Deligny (2015). El ejercicio de escritura por momentos me deja con la sensación de manos vacías, ¿avancé? ¿puede definir un problema?

a retrospectiva pienso que las representaciones resistieron y resisten, puedo rastrearlo en cada relectura del texto, no es sencillo sacarme las esposas.

Administrar bien el ánimo nos propone Deligny (2017, p. 22). A modo de conclusión, me detengo en este consejo. Lo puedo tangibilizar en la montaña rusa de mis expectativas ante la realidad resultante en cada clase. Es cierto, atribuyo demasiada expectativa al impacto motivacional que lo que les proponga termine derivando, “*te re-vivís profe*”. Lo que esperamos, suponemos, imaginamos, tiene que suceder sino sentimos que la realidad se equivoca (Duschatzky, 2021b, 4). Aceptar, revisar, volver a intentar. La planificación se vuelve contingente según el pulso de las posibilidades e intereses recíprocos.

Termina noviembre. Suena música en el pasillo durante los recreos. La superposición de sonidos que atraviesa el espacio se incrementó notablemente, ya estamos todos en tiempo completo. Sólo permanecen los barbijos y algunos aforos limitados. Tengo clase al mediodía con la puerta y las ventanas abiertas, nos asaltan los ruidos del pasillo y de la calle, muy transitada, macrocentro de la ciudad, bocinas, conversaciones del exterior. Desde Mayordomía, se acercaron a la Dirección para plantear “*la falta de respeto por el volumen de la música*”; sólo hay música en los recreos, es noviembre, la pandemia ya les robó noviembre a quienes egresaron el año pasado, la escuela late de picardías, disfraces, música, “trapos” de egreso. El ancho y largo pasillo central es neurálgico, emblemático. Se destacan unas vitrinas antiquísimas que encierran objetos de otra época, como si se pudiera atrapar la vida de la escuela en la materialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berardi, F. (2007). *Violencia en las escuelas*. En *Generación Postalfa*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Carro, F. (2021). *Una exploración cartográfica de la escuela: buscando lo vital entre ficciones*. Trabajo final Especialización en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Tutora: Clara Cardinal.
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Buenos Aires: Editorial UOC.
- Deligny F. (2017). *Semilla de crápula. Consejos para educadores que quieran cultivarla*. Buenos Aires: Cactus-Tinta Limón.
- Duschatzky S. (2020). *Cuenta y Animus*. Diplomatura en Gestión Educativa, FLACSO.
- Duschatzky, S. (2021a). *Claves para situarse en la Especialización*. Especialización en Gestión Educativa, FLACSO.

- Duschatzky, S. (2021b). *Notas sobre pensamiento y problemas*. Especialización en Gestión Educativa, FLACSO.
- Duschatzky, S. y Lesbegueris, S. (2021). *El método Deligny: la escritura inconveniente de un educador*. Especialización en Gestión Educativa, FLACSO.
- Duschatzky, S. y Sztulwark D. (2021). *Maestros investigadores. La investigación, más allá de los cánones académicos. Mutaciones prácticas y prácticas del pensamiento*. Especialización en Gestión Educativa, FLACSO.
- Equipo de trabajo Diplomatura en Gestión Educativa (2020). *Perforar la obviedad. Conversación con Santiago López Petit*. Diplomatura en Gestión Educativa, FLACSO.
- Martel, L. (8 de octubre 2009). *El sonido en la escritura y la puesta en escena* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/mCKHzMzMIZo>
- Percia Marcelo (2020). *Finales*. Diplomatura en Gestión Educativa, FLACSO.
- Rodríguez, P. y Valle, A. J. (2019). *Sociedades de control*. Subjetividades mediáticas y educación, FLACSO.
- Rolnik, S. (1989). Cartografía sentimental. En *Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sao Paulo: Estação Liberdade.
- Sztulwark, D. (2021). *Pensar la composición*. Especialización en Gestión Educativa, FLACSO.
- Sztulwark D., Duschatzky S. y Equipo de Gestión Educativa (2020). *Imágenes sobre lo no escolar*. Diplomatura en Gestión Educativa, FLACSO.