

Capítulo 4

Reconfiguración docente: Movimientos, relaciones, sentido y sinsentido en devenir

Blanca Estela Galicia Rosales

<https://doi.org/10.61728/AE20240233>



Resumen

El presente capítulo está basado en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas, la cual se viene realizando con el cuerpo académico: Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, a partir de los trabajos indagatorios realizados entre 2022 y 2023, con docentes de diversos niveles educativos del Estado de México y otras instituciones mexicanas.

Se aborda el devenir docente desde la mirada de la reconfiguración y del sentido-sinsentido (Deleuze, 1994), en donde se construye un argumento que parte del reconocimiento de que los sujetos docentes son proclives a la realización de acciones, que dan lugar a movimientos y/o desplazamientos frente a los acontecimientos de la vida y ante ello la inminente transformación, las ideas anteriores se imbrican con las aportaciones acerca de la reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación (Castañeda y Madrigal, 2022) y el concepto de institución disciplinaria (Foucault, 2003), que nos permite acercarnos a la docencia entre el control y la vigilancia.

Esto ha implicado el acercamiento a las relaciones que han vivido los docentes en la escuela, el trabajo y la familia-casa, se puede decir que se trata de movimientos y desplazamientos de sentido-sinsentido en la existencia y por ende de las prácticas en el mundo de la vida.

Las aportaciones aquí planteadas han sido constituidas desde la multi-referencialidad de Ardoino (2023), el proceder metodológico lo asumiremos desde la reflexión metodológica de Razo (2000) y la reconstrucción metodológica de Borsani (2014).

Introducción

La reconfiguración como categoría analítica, puede ser pensada y reflexionada ontoepistémicamente, con la intención de contribuir hacia su conformación, esto implica colocarla en situaciones específicas y singulares, a partir de las cuales se pueda construir conocimiento, en este capítulo se pretenden compartir diversas ideas con las cuales se amplifique el horizonte de comprensión y de sentidos.

Las aportaciones aquí planteadas han sido constituidas desde la multi-referencialidad de Ardoino (2023). El proceder metodológico lo asumiremos desde la reflexión metodológica de Razo (2000) y la reconstrucción metodológica de Borsani (2014).

Para aportar a la discusión, se han creado dos apartados en los que se hace un despliegue argumentativo desde la mirada de reconfiguración, ahí se plantea el modo en el que se entiende el concepto de reconfiguración imbricado con las ideas de institución disciplinaria de Foucault (2003), los planteamientos de reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación (Castañeda y Madrigal, 2022).

En el primer apartado se habla del devenir docente, experiencias y movimientos en contextos institucionales en pandemia por covid-19, en donde se abordan las reflexiones que emanan a partir de las proposiciones de sentido-sinsentido, compartidas por los docentes que han participado en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas*, la cual se viene realizando con el cuerpo académico: Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa. (Mejía, Madrigal, Jiménez, Castañeda, y Pastrana, 2022).

En el segundo apartado se habla del devenir docente y las prácticas pedagógicas como posibilidad para la formación, en donde se dan a conocer los acontecimientos que trastocaron la vida de los docentes y el arrastre a la construcción de nuevos modos de asumirse en la docencia, aquí se sitúa el devenir docente frente al confinamiento y los trastocamientos en la familia-casa, manifestaremos el caos vivido, experimentado y acontecido a lo largo de la pandemia, que potenció el desencadenamiento ineludible de relaciones y tensiones con los nuevos modos de asumir la docencia implicados con la familia-casa.

En el tercer apartado se plantean las relaciones escolares entre sentido-sinsentido como efectos que ocurren en el tiempo y el espacio, lo que sugiere que estas situaciones sean causadas principalmente por los acontecimientos (Deleuze, 1994), ocurridos a lo largo de la pandemia por covid-19, por lo que podemos entender que algunos de los docentes que participaron en el estudio expresaron la ruptura de las relaciones escolares en el contexto de la pandemia y el despliegue de nuevas relaciones escolares.

En este capítulo hacemos énfasis en los movimientos vividos, experimentados y acontecidos por los docentes desde sus diferentes lugares de enunciación, porque se reconoce que cada uno tiene singularidades que hacen posible su devenir reconfigurativo y que la subjetividad es producida desde la lógica del acontecimiento, por lo tanto, es también la subjetivación desde la voluntad y las posibilidades de transformación, las que hacen que los sujetos puedan colocarse en lugares distintos.

Las ideas que aquí compartiremos pretenden aportar al debate en torno a las potencialidades que tiene el concepto de reconfiguración, para hacer ver que existen situaciones externas a los docentes que despliegan múltiples maneras de manifestarse en tiempos y espacios convulsionados.

En las consideraciones finales realizaremos un cierre temporal en donde se exponen los puntos de partida, los principales hallazgos y los puntos de cierre provisional a partir de la discusión sobre el devenir docente con la institución escolar, las prácticas pedagógicas y la familia-casa imbricados con las situaciones y las tensiones en el sentido-sinsentido.

Desarrollo

Las relaciones, los movimientos y la conformación de sentidos en la docencia a lo largo de la pandemia por covid-19, ha sido un asunto del cual mucho se ha escrito, sin embargo, lo que se aportará para este capítulo, es una mirada de la reconfiguración imbricada con los conceptos de institución disciplinaria (Foucault, 2003) y la reconfiguración del sujeto y su subjetividad (Castañeda y Madrigal, 2022).

La docencia no pudo escapar a todo esto y la vorágine cotidiana arrastró los contextos institucionales, las prácticas pedagógicas y las

situaciones de la familia-casa, rompiendo la sedentarización propia de la normalidad hasta entonces vigente y deviniendo contextos nómadas de cambios y discontinuidades.

Las ideas que aparecen a continuación, son producto de la sistematización del referente empírico que se realizó con el cuerpo académico: *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, con docentes de diversas instituciones y niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, licenciatura, maestría y doctorado) en el Estado de México, sin embargo, también participaron docentes que colaboran con otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a quienes se les plantearon tres ejes de discusión: a) experiencias docentes de confinamiento en relación con la institución escolar, b) experiencias docentes de confinamiento en relación con las prácticas pedagógicas y, c) experiencias docentes de confinamiento en la familia.

Para la investigación se recurrió a diversas modalidades de interacción y comunicación con los docentes, algunos de ellos lo hicieron en reunión por la plataforma *Microsoft Teams* por vía sincrónico-virtual, cabe destacar que hubo dos reuniones de este tipo, también se realizaron las modalidades asincrónicas de grabación de video y grabación de audio. Se creó una carpeta digital con los registros de los participantes para el análisis y la sistematización en la indagatoria. Lo que aquí se mira, tiene que ver con procedimientos metodológicos que no obedecen a prescripciones, por el contrario, van constituyéndose con base a las necesidades de los docentes participantes y también a las singularidades de la investigación (Borsani, 2014), (Razo, 2000).

Devenir docente: experiencias y movimientos en contextos institucionales en pandemia por covid-19

Las instituciones educativas como estructuras de control tienden a ocupar dispositivos para la vigilancia, la disciplina y el orden, ahí se administran las sanciones y las recompensas para que prevalezca la normalidad y el buen funcionamiento (Foucault, 2003), esto puede evidenciarse en las prácticas que ahí se desarrollan; como vigilar la entrada y la salida, el

cumplimiento a la normatividad inscrita en reglamentos y leyes, lo cual reduce considerablemente el movimiento de los docentes.

En los últimos años la incorporación de los estándares de calidad, la eficacia y la eficiencia, tuvieron repercusiones en la organización de las escuelas, lo cual impactó las relaciones laborales y las prácticas pedagógicas, esto implicó la adopción de nuevas maneras de asumir la dirección de las instituciones y también la docencia. (Zañartu, 2014), en este orden de ideas podemos decir que en la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas* (Mejía, Madrigal, Jiménez, Castañeda y Pastrana, 2022), se diseñaron algunos cuestionamientos detonadores de proposiciones a compartir por los docentes participantes. Por el momento solo nos enfocaremos en la siguiente: ¿Cómo vivieron la pandemia con la institución escolar en la que colaboran?

La pregunta nos permitió conocer la multiplicidad de sentidos con la que los docentes la interpretaron, situación que detonó la emergencia de ideas complejas, porque en condiciones de la pandemia, la situación fue caótica, de este modo nos dejaron ver lo que ocurría con las instituciones y con las autoridades escolares, quienes según los docentes participantes: a partir del confinamiento, ellos sentían la pérdida continua de control y disciplina debido a que la vigilancia ya no era posible desde la escuela, ya no se podía controlar la hora de llegada y de salida de docentes y estudiantes, ni el cumplimiento en tiempo y forma de las sesiones de trabajo en las aulas, tampoco la contrastación de lo que se escribía en las planificaciones escolares contra lo que se hacía en las sesiones de trabajo, etcétera (Castañeda y otros, 2023).

La pérdida del control y disciplina por parte de algunas autoridades escolares de las instituciones fue al mismo tiempo una pérdida de poder sobre los sujetos, desde esa perspectiva se visibiliza lo siguiente:

En la virtualidad el rol del directivo tradicional se vio más afectado que nunca. Sin la posibilidad de tener el control de manera presencial, el directivo perdió visibilidad de las aulas, de la manera en la que los docentes estarían preparando sus clases y el tiempo invertido. Igualmente, perdió visibilidad sobre el trabajo de sus colaboradores administrativos y de servicios. Se evidenció una sensación de desorientación y, en muchos casos, desesperación por la pérdida de control. (Gacha, 2021, p. 216)

Algunos docentes percibieron a las autoridades escolares en un estado de desorientación y desesperación, debido a que no podían controlar a quienes estaban fuera de su alcance, fue entonces cuando implementaron mecanismos de control a la distancia, por ejemplo: pidieron a los docentes que reportaran su asistencia diariamente por vía WhatsApp, en sus horarios de entrada y salida, solicitaron que todos los estudiantes de los grupos fueran incorporados a la plataforma Classroom, en donde también estuvieran agregados los directivos escolares con el fin de vigilar y controlar la asistencia, permanencia y cumplimiento, esto solo creaba ambientes de tensión, resistencia y sensación de fiscalización (Castañeda y otros, 2023).

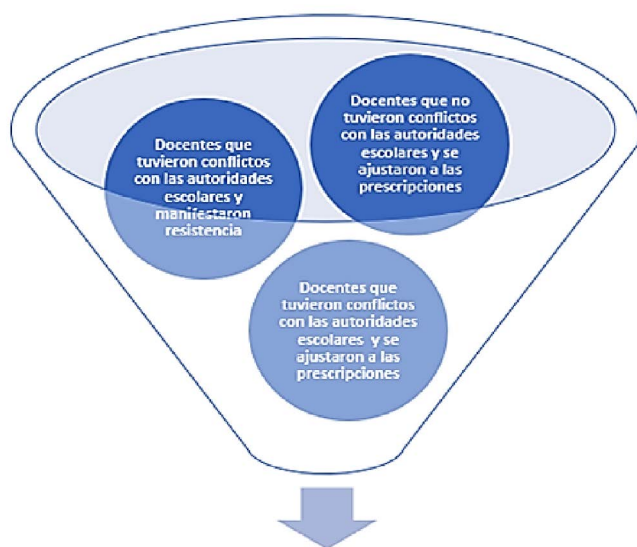
Con cierta frecuencia, los docentes se dieron cuenta que el trabajo institucional no se podía llevar a cabo de la misma manera que antes de la pandemia por covid-19 e hicieron movimientos en sus relaciones con las autoridades escolares y la asunción de nuevas prácticas, es decir, vivieron un proceso en el que se deviene docente porque ya no hay posiciones sedentarias, por el contrario, la mudanza es continua, por ello a lo largo de la pandemia hubo necesidad de moverse constantemente, para Castañeda y Madrigal (2022), se trata de: “Lo que nos lleva a tener otra configuración como sujeto social y aprender a mirar a los otros en su propia reconfiguración como profesor en sus distintas funciones y niveles educativos.” (p. 243).

La reconfiguración iba manifestándose como necesidad de los sujetos docentes frente a los inminentes cambios, y ante la asunción de los modos otros de ejercer la docencia en el descoloramiento de las prácticas cotidianas, sedentarizadas en ambientes presenciales, sin embargo, esto movió la subjetividad de las autoridades escolares, quienes fueron modificando sus prácticas, algunos optaron por ejercer el poder de modo diferente al presencial, así, crearon mecanismos de control a la distancia y otros desdibujando sus sistemas controladores al grado de no dar seguimiento a casi ninguna actividad escolar (Castañeda y otros, 2023).

A partir de las proposiciones compartidas por los participantes, se procedió a hacer un ejercicio de análisis, sistematización y reflexión, que permitió un acercamiento al objeto de investigación, a continuación, se dan a conocer los hallazgos con base en las experiencias y movimientos

que tuvieron los docentes en pandemia por covid-19, frente a la institución escolar y a sus directivos. Se hallaron tres modos con los que más frecuentemente se identifican los docentes: a) docentes que tuvieron conflicto con las autoridades escolares y se ajustaron a las prescripciones, b) docentes que no tuvieron conflictos con las autoridades escolares y se ajustaron a las prescripciones, y c) docentes que tuvieron conflictos con las autoridades escolares y manifestaron resistencia. (Ver ilustración 1).

Ilustración 1. Modos de reconfiguración docente frente a la institución escolar.



DOCENTES PARTICIPANTES

Fuente: Creación propia, 2023.

A continuación, realizaremos un acercamiento a las proposiciones compartidas, a partir de lo que aparece en el documento denominado: Sistematización del referente empírico de la investigación titulada: *La reconfiguración en la investigación educativa como categoría teórico analítica: aperturas, confluencias y derivas* (Castañeda y otros, 2023).

a. Docentes que tuvieron conflicto con la institución escolar y se ajustaron a las prescripciones, aquí encontramos a docentes que manifestaron

la presencia de conflictos con las autoridades escolares, debido a que se ejerció control y vigilancia por diversos medios de comunicación como: llamadas telefónicas, mensajes de texto, correos electrónicos, videollamadas, etc., con la amenaza constante de que quien hiciera caso omiso, sería sancionado conforme a la normatividad vigente. Para evitar el conflicto, los docentes terminaban por asumir las condiciones y prescripciones solicitadas por sus autoridades escolares para no tener problemas, cabe destacar que algunos de ellos lo hicieron en contra de su voluntad, por lo tanto, tuvieron desplazamientos en su subjetividad dada la coerción constante.

- b. Docentes que no tuvieron conflictos con la institución escolar y se ajustaron a las prescripciones, es decir, encontraron otro modo de posicionarse frente a los procedimientos institucionales ante los cuales se evitaba el conflicto, esto implicaba asirse a las normas sin cuestionarlas, sin criticarlas, sin resistirlas. Esta manera de moverse en tiempos convulsionados de pandemia dio lugar al cumplimiento de acuerdos, a la cordialidad, a la entrega puntual de lo solicitado por las autoridades escolares debido a que esto garantizaba el buen funcionamiento de la institución y la prestación de un buen servicio educativo. En estos casos se puede ver el ejercicio continuo de mecanismos de control (Foucault, 2003), aplicados para algunos sujetos docentes, con la intención de hacerlos asumir las tareas con arreglo a fines institucionales, como si no ocurriera la pandemia.
- c. Docentes que tuvieron conflictos con las autoridades escolares y manifestaron resistencia, aquí se hizo visible, la manera en la que los docentes, se encontraron con conflictos y resistencias de modo constante, debido a la imposición de normas y reglamentos que se aplicaban en sistemas presenciales, pero inoperantes para las actividades a distancia, se manifestó según los docentes participantes, la insensibilidad de las autoridades escolares, quienes exigían trabajo y cumplimiento, sin mirar las condiciones de salud y el estado anímico de la comunidad escolar. La respuesta de los docentes en este contexto fue de resistencia y en ocasiones de desacato, porque se exigía a los docentes que cumplieran con actividades fuera del horario y ellos sintieron un exceso de trabajo que causaba estrés y malestares

corporales. Así los docentes cambiaron sus prácticas cotidianas por prácticas en resistencia y conflicto por no acatar las dictaminaciones institucionales (Castañeda y otros, 2023).

En estos hallazgos podemos visibilizar, que las autoridades escolares de las instituciones de los diferentes niveles a los cuales se adscriben los docentes participantes buscaron diversos mecanismos, para lograr que el servicio educativo fuera eficaz y eficiente, tratando de evitar el desacato docente a partir de la amenaza y la sanción. Como lo proponen Lago y Ruiz-Roso: “La indisciplina y el conflicto surgen, pues, cuando se rompe la disciplina impuesta o establecida por la autoridad, cuando se altera el orden, cuando se produce un conflicto...” (Lago y Ruiz-Roso, 2000, p. 54), en este sentido, podemos mirar a la reconfiguración como categoría analítica que abre la posibilidad de acercarse a lo ocurrido con los docentes y los contextos institucionales, en donde se posiciona a las autoridades escolares como figuras disciplinarias y administradoras de nuevas subjetividades, que permiten ejercer el control sobre aquellos que resisten y por otro lado potenciar el autocontrol para evitar la indisciplina y el conflicto.

Para comprender el asunto del autocontrol podemos citar a Michel Foucault (1990), quien plantea el concepto de *tecnologías del yo* como aquellas que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos.” (p. 48). La reconfiguración con su multiplicidad de movimientos en el espacio y en el tiempo, nos permite mirar que los docentes modifican sus prácticas en el mundo escolar, con base en su voluntad o con el apoyo de otros para la conformación de sujetos necesarios para la reproducción de las estructuras escolares muy a pesar de la pandemia por covid-19 como acontecimiento.

En otras instituciones escolares encontramos la distensión casi total de las autoridades escolares, en donde se dejó de vigilar y controlar debido a condiciones de salud o de estado anímico, en este sentido, se puede decir que se dejó proceder a los docentes de acuerdo con su libre albedrío, lo cual también implicó una serie de movimientos en sus maneras de producir prácticas pedagógicas.

Es necesario hablar de los docentes oscilantes entre el conflicto y la resistencia, quienes se negaron a asumir de manera acrítica los mandamientos de las autoridades escolares, cuestionando los asuntos relacionados con los tiempos laborales, las exigencias en el uso de plataformas de trabajo, de medios de comunicación y de redes de internet, ante estas situaciones, los docentes desplegaron la creación de prácticas pedagógicas y de comunicación por otros modos asincrónicos, sin embargo, en esa misma resistencia, hubo movimientos que reconfiguraron la subjetividad en los docentes (Castañeda y Madrigal, 2022).

Devenir docente: las prácticas pedagógicas y la familia-casa ante los desplazamientos reconfigurantes

Con la pandemia por covid-19, la normalidad en las instituciones escolares, se resquebrajó, el tiempo cronológico hizo que las grietas, se volvieran severas rupturas que obligaban a los sujetos a moverse, las prácticas pedagógicas de los docentes, emergieron como ejemplo de estas experiencias, que causaron angustia y desesperación, por ello en este apartado se reflexionará con base en otras dos preguntas realizadas a los docentes participantes en esta indagatoria: ¿cómo viví la pandemia en mi práctica? y ¿cómo viví la pandemia con mi familia?

Se hace un ajuste interpretativo de los hallazgos con la potenciación del concepto de familia-casa debido al plexo indisoluble que tienen, por ello se consideraron importantes las afecciones ahí acontecidas porque tras la suspensión de labores en las instituciones escolares de manera presencial en marzo de 2020, los docentes manifestaron desconcierto al no saber cómo actuar pedagógicamente frente a una pandemia, que implicaba según el acuerdo 02/03/20 (2020): la suspensión del trabajo en lugares públicos y como opción el trabajo a distancia, sin embargo, prevalecía un desconocimiento de la manera de proceder.

El dislocamiento vivido por los docentes participantes repercutió en su subjetividad, es decir, en la ruptura de las creencias, tradiciones y costumbres que implicaban sus prácticas pedagógicas en esos momentos, como aquellas en las que asociaban los procesos de formación a las instituciones escolares, es decir, que para algunos de ellos existía una

necesidad de los lugares y las presencias para sentir que se estaba enseñando. En la introducción de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, volumen L, número especial (2020), se hace mención de la reconfiguración en términos de *reinención de sí mismos* como movimientos necesarios en momentos de pandemia, lo que aquí se argumenta, resulta coincidente con los hallazgos en esta investigación:

La escuela, tal como existía, se diluyó, y el espacio de la casa y la familia se reconfiguró para el acompañamiento de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes ante el sueño de la escolaridad. Esta reconfiguración exigió de todos y cada uno de los actores una reinención de sí mismos y de sus prácticas, además de retar su cotidianidad y sus maneras de interactuar ante un mundo incierto y de cara a la ruptura de su realidad y de su vínculo con la escuela. (RLEE, 2020, p. 7)

A partir de la idea anterior y de la *Sistematización del referente empírico* (Castañeda y otros, 2023), podemos reconocer tres momentos del devenir docente, que son importantes para situar la posibilidad de desplazamiento y potencial reconfiguración (Castañeda y Madrigal, 2022):

- a. El primer momento, implica el domicilio inicial, con esto se hace referencia a las prácticas pedagógicas ancladas a la tradición presencial y a la institución escolar, en donde algunos docentes tenían sedentarizado el sentido de la formación, debido a que prevalecía una atmósfera escolar con pocos movimientos y continuaron así hasta que llegó la pandemia por covid-19 como acontecimiento, que rompió bruscamente con modos de organización escolar y de diseño de prácticas pedagógicas.
Aquí podemos apreciar que los docentes padecieron por el desconocimiento en el uso de las vías tecnológicas de conexión. Por un lado, y por otro por la dificultad para imaginar la manera en la que se podría proponer una estrategia de trabajo a distancia en donde se vieran resultados en el aprendizaje.
- b. En un segundo momento se realizaron desplazamientos de sentidos entre algunos docentes, quienes, angustiados y en ocasiones desesperados, comenzaron a producir prácticas pedagógicas fuera del aula

y fuera de la institución escolar, esto dio lugar a la creación desde la multiplicidad y ante las singularidades de los estudiantes, las autoridades escolares y su propia situación en la familia-casa.

Los docentes que por aquí transitaban se vieron en la necesidad de mirar lo que ocurría en el contexto pandémico: con los estudiantes, con las autoridades y por supuesto con ellos mismos, descubrieron que no podían exigir el desarrollo de tareas tan solo por cumplir en tiempo y forma, sino en la relevancia de estas frente a lo vivido en la familia-casa. Amplificaron el concepto de aprendizaje que por mucho tiempo estuvo constreñido por los contenidos del programa de estudios.

- c. En un tercer momento los docentes percibieron que las situaciones y condiciones eran cambiantes y resultaba imposible instalarse en un domicilio, por lo que se encontraban ante inminentes mudanzas, esto implicó la descolocación de sus creencias, costumbres y tradiciones, asumiendo prácticas nómadas en tiempos de pandemia por covid-19, es decir, reconfigurándose a cada instante, dadas las condiciones con el comportamiento de la enfermedad.

Encontramos a docentes que optaron por el cambio continuo en las prácticas pedagógicas, primero intentando por las vías sincrónicas como Meet, Zoom, Teams, entre otras y al darse cuenta que no había conexión por parte de los estudiantes, generaron otras vías asincrónicas como Classroom o Schoology, algunos otros transitaban por las redes sociales como WhatsApp, Facebook, TikTok, Instagram y otros más, pusieron en marcha la distribución de materiales de trabajo en las papelerías más cercanas en donde los estudiantes podían fotocopiar el material, resolverlo y regresarlo a ese mismo lugar para que el profesor lo revisara y enviara los resultados por vía telefónica. Aun sabiendo que la recomendación era no tener ningún contacto presencial con nadie. Esto implicó algunos movimientos disruptivos. (Ver ilustración 2).

Ilustración 2. Momentos en el devenir docente.



Fuente: Creación propia, 2023.

Elisondo (2021) plantea que dentro de la investigación que realizó con 12 docentes en Argentina, se dio cuenta que ellos iban transformando su contexto y su propia vida entre complicaciones y dificultades por la imbricación de “... los espacios en el hogar, y la simultaneidad de cuestiones familiares con lo laboral.” (p. 15), con el apoyo de este argumento pudimos reflexionar sobre los tres momentos que tuvieron otros lugares: familia-casa y nuevos espacios: las plataformas digitales, las redes sociales y los medios de comunicación (RLEE, 2020), ahí se llevó a cabo el diseño y ejecución de prácticas pedagógicas, no obstante, había muchas situaciones que dificultaban la docencia, porque poco a poco el uso de la tecnología en sus diversas formas se fue amplificando.

Lo que se visibilizó en la investigación fue que los docentes gastaron mucho dinero para la adquisición de dispositivos digitales que se ofrecieron en el mercado, por medio de campañas publicitarias que promovieron la venta de productos tecnológicos para lograr el traslado de la institución escolar a la familia-casa, el informe del *Grupo de Trabajo sobre Tecnología e Innovación en la Educación* (2021), manifiesta que resulta necesario e imperante que los docentes deban actualizarse para lograr la “creación de contenido digital y uso imaginativo de nuevas tecnologías.” (p. 11).

Las prácticas pedagógicas situadas en la familia-casa, son producto de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales desplegadas en contextos de pandemia por covid-19, en este trabajo, se hace un recorte espacio-temporal en los hallazgos de la investigación, sin embargo, quedan abiertas otras discusiones que continuarán latentes en la indagatoria con el Cuerpo Académico *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*.

Con las ideas anteriores, hemos reflexionado sobre los acontecimientos que fueron los productores de desplazamientos reconfigurantes y estos como potenciadores de sentidos y sinsentidos. Por lo que las prácticas pedagógicas después de la pandemia por covid-19, no regresaron a su estatus habitual, por el contrario, causaron efectos sobre los cuales se puede continuar reflexionando.

Sentido-sinsentido ante el despliegue de nuevas relaciones escolares

El sentido y el sinsentido como efectos, van produciéndose en el tiempo y el espacio, lo que implica que sean principalmente los acontecimientos (Deleuze, 1994), los que detonen estos giros, así, podemos comprender que algunos docentes participantes en la investigación manifestaran la descomposición de las relaciones escolares en contextos de pandemia, entendiendo el concepto *descomposición* como la posibilidad de desarticulación o desestructuración de las creencias, de las opiniones, de los lugares, del tiempo, de las prácticas, de las relaciones, del aprendizaje, de la enseñanza, etcétera. (Elisondo, 2021).

Ante tales acontecimientos, los docentes iban experimentando emociones, sensaciones, sentimientos y preocupaciones al ver que tanto las prácticas escolares como las de la vida personal que habían sido sedentarias, se iban desmantelando, esto ocurría porque como lo planteaba Deleuze (1994) en *Lógica del sentido*: la diferencia de significado respecto del estado de cosas designado, tenían desajustes con la proposición en la que se expresaba, esto puede comprenderse si pensamos en que los docentes encontraban irregularidades en las proposiciones que hacían algunas autoridades escolares sobre las prácticas a distancia en

pandemia, por ejemplo: solicitar a los docentes que tuvieran las sesiones sincrónicas con los estudiantes, en los horarios establecidos emulando la escuela presencial, argumentando que era para lograr los aprendizajes esperados. Aunque detrás de ello, estaba también el control sobre el docente en sus acciones y actos, estas asunciones iban modificando las relaciones escolares que tenían como coordenada la virtualidad para trasladarse poco a poco a las relaciones en la distancia.

En contraposición al estado de las cosas en el mundo de la vida pandémica, los estudiantes no ingresaban virtualmente por falta de recursos económicos y tecnológicos, falta de conectividad dada la ubicación de su domicilio, por falta de conocimiento de la manera en la que podían hacerlo, por enfermedad de algunos integrantes de la familia y de ellos mismos o simplemente porque no tenían voluntad para estar de ese modo. Algunos docentes descubrieron en ese confrontamiento que les ocurrían situaciones similares al intentar estar en las conexiones sincrónicas (Castañeda y otros, 2023).

En otros hallazgos de esta indagatoria, podemos reconocer reacciones diversificadas de los docentes, que se encontraban ante la paradoja que confrontaba lo que se creía, con lo que pasaba en una realidad pandémica situada, de este modo, algunos optaron por acatar la indicación de las autoridades escolares y exigieron la presencia virtual de los estudiantes por la vía sincrónica para registrar la asistencia y tomar la captura de pantalla que fuera la evidencia de que la clase había sido exitosa, sin embargo, cabe hacer una nueva pregunta acerca de esto: ¿todos los estudiantes prestaban atención a lo que proponían los docentes en las sesiones emprendidas por las diversas plataformas sincrónicas? Y nuevamente esta pregunta emerge entre contradicciones y paradojas como productoras de sentido, al respecto Deleuze (1994) plantea:

... cuando el sentido es considerado en su relación con la casi-causea que lo produce y lo distribuye en la superficie, hereda, participa, y más aún, envuelve y posee la potencia de esta causa ideal: hemos visto que esta no existía fuera de su efecto, que aparecía con este efecto, que mantenía con él una relación inmanente que hace del producto algo productor, aún sienta producto. (p. 111)

El sentido de las relaciones escolares entre los docentes fue modificándose, en principio, por las consignas que hacían las autoridades escolares, las cuales eran solicitadas en la mayoría de casos, con arreglo hacia la escuela presencial y en donde solo el docente que vivía, experimentaba y acontecía en estas condiciones a distancia (Elisondo, 2021), se daba cuenta que era prácticamente imposible de cumplir. Esta fue la razón, por la cual, optaron por hacer algunos movimientos emergentes como:

- a) Exigir la presencia virtual y continuar así con quienes decidieran asistir.
- b) Continuar las conexiones con los estudiantes que tuvieran los medios para hacerlo y conversar con otros para conocer los medios de contacto posibles.
- c) Suspender las conexiones virtuales y buscar otras maneras asincrónicas
- d) Solicitar la entrega por la vía de las redes sociales como WhatsApp y Facebook que eran las más conocidas en el mundo de los estudiantes y los padres de familia.

Y muchas otras estrategias creadas por los docentes, de acuerdo con las situaciones escolares en las que se encontraban las instituciones con las que colaboraban, esto implicaba la consideración de las diferencias de acuerdo con el nivel, el lugar, los tiempos que tenían los estudiantes para estudiar, las condiciones por enfermedad de covid-19, las condiciones económicas, las situaciones socioemocionales vividas, etcétera.

Por ello cuando hablamos de que el *producto se vuelve algo productor* (Deleuze, 1994), nos llama la atención en el ejemplo anterior, la manera en la que el efecto solicitado: *impartir las sesiones virtuales sincrónicas con todos los estudiantes*, al tratar de ser implementado: no resulta como se pensó, entonces devienen otras maneras de producir prácticas pedagógicas para contribuir a la formación de estudiantes, esto implicó que el producto que se esperaba, se volviera productor de otros efectos y no del efecto proyectado por las autoridades escolares.

Por ello es preciso hablar ahora del sinsentido que brota entre desajustes, paradojas y contradicciones y en apariencia una ruptura del sentido, porque algunos docentes plantearon que se encontraron ante el *caos* entre los requerimientos de las autoridades escolares, de los padres de familia, de los estudiantes, de la familia-casa, etc., haciendo una colisión que

terminaba paralizando a los docentes y dejándolos sin saber cómo actuar y algunos optaron por implementar prácticas pedagógicas, sin esperar algo específico de ellas, simplemente ir dándose cuenta de lo que ocurría y sobre la marcha ir modificando la estrategia (Castañeda y otros, 2023), es aquí en donde tenemos indicios de que la reconfiguración es un efecto y como tal es desencadenante, continuo y constante.

Ante la pregunta: ¿por qué hablar de sinsentido en la reconfiguración de los docentes en devenir? Podemos decir que en el trayecto de la pandemia, encontramos multiplicidades en los movimientos de los docentes, en donde sus prácticas fueron transformándose, debido a que no se podían aplicar estrategias unívocas con las que se lograra un solo resultado porque la diversidad de condiciones y situaciones de los estudiantes, no permitió un solo modo de implementación, de tal suerte que algunos docentes participantes compartieron que las planificaciones que se entregaban a la dirección escolar, tenían una función: mostrar la evidencia de que se hacía un proyecto de trabajo, mismo que se rompía al tratar de aplicarlo en los grupos escolares, por tanto, se hacía mención de que no tenía sentido hacerla, pero que se entregaba por la exigencia de las autoridades escolares quienes cada semana o cada quincena exigían la entrega de un documento que solo complacía las exigencias administrativas (Lago y Ruiz-Roso, 2000).

Deleuze (1994) plantea que las cosas del sentido no pueden separarse del sinsentido porque son parte del sentido mismo, no se pueden separar ni se pueden invisibilizar: “El sinsentido y el sentido abandonan su relación de oposición dinámica, para entrar en la copresencia de una génesis estática, cómo sinsentido de la superficie y sentido que se desliza sobre ella” (p. 151).

Desde esta lógica podemos pensar en que por un lado los docentes encontraron que la elaboración de planificaciones, perdía su sentido porque no podía ser un referente para el desarrollo del trabajo didáctico-pedagógico de los estudiantes en la distancia debido a la pandemia por covid-19, dado que se iba modificando constantemente de acuerdo con las situaciones particulares, sin embargo, tomaba sentido porque a la entrega de la planificación a las autoridades escolares como documento que evidenciaba el trabajo diseñado para los estudiantes, entonces algu-

nos docentes manifestaban que al cumplir con este requisito se sentían liberados de la carga administrativa, porque las autoridades escolares dejaban de presionarlos.

Así podemos ver que el sentido y el sinsentido (Deleuze, 1994) no se encuentran opuestos, sino que devienen en el mismo tiempo entre contradicciones y paradojas, en el ejemplo anterior nos damos cuenta de que el sinsentido se manifiesta en la producción de un documento de planificación que se genera en la superficie, porque no contiene estrategias didácticas en devenir, con posibilidades de aplicación al grupo, sino solo una estrategia general que se describe, pero no se pone en práctica.

El sentido de la entrega de la planificación por parte de algunos docentes, se encuentra cuando a pesar de saber que no tiene sentido, se entrega para evitar conflictos con las autoridades escolares, esto implica pensar en que algunos docentes soportan la copresencia del sentido-sinsentido (Deleuze, 1994) porque saben que forman parte del sentido. "... para hacer aparecer el sentido organizado de otro modo, ... al tener el sentido mismo una fragilidad que puede hacerle caer en el sinsentido..." (p 133).

El sentido es frágil porque deviene entre la subjetividad y la subjetivación de los sujetos y los movimientos exteriores, algunos de los docentes participantes en esta indagatoria vivieron el desencadenamiento de acontecimientos a lo largo de la pandemia por covid-19, la reconfiguración como un modo devenido de sentido-sinsentido continuo y constante (RLEE, 2020), provocó una nueva mirada de las prácticas pedagógicas que no terminó con la declaración del fin de la pandemia, por el contrario, se fueron viviendo paulatinamente nuevos movimientos que han convocado a nuevos sentidos-sinsentidos desde la complejidad, en el contexto de las prácticas escolares en diversos niveles educativos, aquí se manifiestan recortes de esas realidades con las proposiciones compartidas por los docentes participantes en la investigación. (Ver ilustración 3).

Ilustración 3. Complejidad del sentido-sinsentido.



Fuente: Creación propia, 2023.

Cuando hablamos de la complejidad del sentido-sinsentido, nos estamos refiriendo a que, si asumimos que la falta de sentido tiene su propio significado, queremos mostrar a la inversa que el significado y la falta de sentido no lo tienen, esto tiene que ver con una relación concreta que no puede modelarse en términos de bien y mal, es decir, no puede pensarse simplemente desde la exclusión (Deleuze, 1994). Así mismo, al hablar de las relaciones escolares complejas, nos dan la oportunidad de pensar que los docentes sostienen las prácticas escolares desde esta dinámica, entre paradojas y contradicciones que son productoras de sentido-sinsentido, resultando imposible la existencia correspondiente. De ahí que podamos mirar como la planificación y muchas otras situaciones vividas en la pandemia en los ámbitos escolares, puedan ser miradas desde la *Lógica del sentido* (Deleuze, 1994), en donde también reconocemos los movimientos de la reconfiguración.

Consideraciones finales

Las ideas que se han propuesto para dialogar en este capítulo emergen primeramente en el contexto de nuestra indagatoria, en donde se han ido realizando ejercicios interpretativos por parte de todos los investigadores, integrantes del cuerpo académico, pero esto aún no está cerrado y aún quedan muchas ideas en incubación para continuar explorando.

Las proposiciones compartidas por los docentes participantes en esta investigación, fueron analizadas, reflexionadas e interpretadas, contribuyendo de este modo, al complejo proceso de sistematización, posteriormente se tomaron aquellas ideas que fueran del interés de los investigadores que forman el Cuerpo Académico: *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, para conformar ideas que emergieran como frutos de la indagatoria hacia la producción del conocimiento y la divulgación.

Se hallaron diversas posiciones entre los docentes con oscilaciones de sentido-sinsentido, así encontramos algunos docentes que estuvieron en conflicto con la autoridad escolar y se ajustaron a los lineamientos, de este modo, los docentes expresaron que se encontraron en conflicto con la autoridad escolar debido a la práctica vigilante, controladora y supervisada. Otros docentes no tuvieron conflictos con la institución escolar y se adaptaron a las instrucciones, es decir, encontraron otra manera de enfrentar los procedimientos institucionales, donde se evitaron los conflictos, lo que significó seguir las reglas sin cuestionarlas, sin criticarlas, sin enfrentarlas. Unos docentes más se mantuvieron en constante conflicto y resistencia con la autoridad escolar, debido a la imposición de reglas y normas que resultaron incoherentes para la formación a distancia y virtual.

Hallamos varias posibilidades de reconfiguración, que nos dejan pensando, en otros modos, porque en el recorte de nuestra investigación, no se hicieron visibles, sin embargo, se pudo ver lo siguiente: la producción de prácticas pedagógicas en algunos docentes se relaciona con el domicilio original, con prácticas pedagógicas ancladas en la tradición presencial y en una institución escolar donde algunos profesores produjeron prácticas pedagógicas fuera del aula.

Otros docentes descubrieron que las situaciones y condiciones estaban cambiando y el establecimiento en casa era imposible, por lo que

enfrentaron un cambio inmediato, que significó la desintegración de sus creencias, costumbres y tradiciones, y la adopción de movimientos desde lo nómada, debido a la pandemia provocada por el covid-19, esto significó que fueron reconfigurándose continuamente.

El sentido-sinsentido es frágil y constantemente se rompe, los docentes participantes en esta investigación nos compartieron proposiciones en las que cada decisión tomada, cada posicionamiento asumido, cada idea compartida, fueron potencialmente domiciliadas en el sentido, mudadas en el sinsentido, pero como parte del mismo sentido.

Referencias

- Ardoino, J. (1 de Mayo de 2023). “El análisis multirreferencial”, en *Sciences de l’éducation, sciences majeures, actes de journées*. Obtenido de “El análisis multirreferencial”, en *Sciences de l’éducation, sciences majeures, actes de journées*: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Borsani, M. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio. Nueva Época*, 146-168.
- Castañeda, M. R., & Madrigal, R. (2022). Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica. *Revista RedCA*, 227-245.
- Castañeda, M., Madrigal, R., Jiménez, G., Pastrana, L., Mejía, E., Galicia, B., & García, E. (2023). *Sistematización del referente empírico*. Ecatepec: Cuerpo Académico Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa.
- Deleuze, G., 1994. *Lógica del sentido*. Madrid, España: Planeta-Agostini.
- Diario Oficial de la Federación. (20 de marzo de 2020). SEGOB. *Acuerdo número 02/03/20*. Ciudad de México. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Educación, Grupo de Trabajo sobre Tecnologías e Innovación. (2021). *El uso de la tecnología para innovar la práctica docente: retos y lecciones aprendidas en la pandemia*. Washington, DC, EUA: Diálogo interamericano.

- Elisondo, R. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepción en un grupo de docentes argentinos. *Actualidades investigativas en educación*, 1-31.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores s.a. de c.v.
- Gacha, C. (2021). El rol de directivo en. *Ruta Maestra* Ed. 31, 214-221.
- Lago, J., & Ruiz-Roso, L. (2000). Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya* 25, 49-93.
- Mejía, E., Madrigal, R., Jiménez, L., Castañeda, M., & Pastrana, L. (2022). *Programa para el desarrollo profesional docente*. Toluca, Estado de México, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Razo, J. A. (2000). *Metodología Hermeneútica e Investigación Educativa*. Toluca, México: ISCEEM.
- RLEE. (2020). La reconfiguración de la educación escolarizada. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7-12.
- Viñao, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar : propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*. VOL XII-XIII (1993-94), 17-74.
- Zañartu, J. (2014). *La escuela como espacio disciplinario. Una mirada etnográfica*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7262/Jaime+Za%C3%B1artu_La+escuela+como+espacio+disciplinario_2014.pdf?sequence=1

