



## **Discursos docentes: sobre su función en contexto de virtualidad forzada**

*Teachers' discourse: their function in a forced virtuality context*

Cintia Cincotta

[cintiacincotta@gmail.com](mailto:cintiacincotta@gmail.com)

*Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Docente capacitadora y Profesora Responsable del espacio curricular Psicología Educativa Correspondiente a los Profesorados de Educación Secundaria en Geografía, Historia, Ciencia Política, Lengua y Literatura e Inglés del IFDC- SL. Integrante del Proyecto de Investigación "Discurso y posición docente en tiempos de aislamiento/distanciamiento social, preventivo y obligatorio", IFDC- SL (2020-2021). Integrante del equipo docente a cargo del Trayecto de Capacitación: Escuela Secundaria, adolescentes y Pandemia: efectos de la nueva normalidad. IFDC- SL (2021).*

128

Gabriela Micheli

[gabrielayaninamicheli@gmail.com](mailto:gabrielayaninamicheli@gmail.com)

*Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Cuyo) y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Docente capacitadora y Profesora Responsable del espacio curricular Sujetos de la Educación Secundaria en los Prof. de Geografía, Historia y Ciencia Política del IFDC-SL. Integrante del Proyecto de Investigación "Discurso y posición docente en tiempos de aislamiento/distanciamiento social, preventivo y obligatorio", IFDC- SL (2020-2021). Integrante del equipo docente a cargo del Trayecto de Capacitación: Escuela Secundaria, adolescentes y Pandemia: efectos de la nueva normalidad. IFDC- SL (2021).*





Agustina Labin

[agustinalabin@gmail.com](mailto:agustinalabin@gmail.com)

*Doctora en Psicología. Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). JTP Psicología Educacional (Orientación Psicoanalítica) FaPsi-UNSL. Docente capacitadora y Profesora auxiliar del espacio curricular Psicología Educacional IFDC- SL. Integrante Proyecto de Investigación N°12-1118 "Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situados". Integrante del Proyecto de Investigación "Discurso y posición docente en tiempos de aislamiento/distanciamiento social, preventivo y obligatorio", IFDC- SL (2020- 2021). Integrante del equipo docente a cargo del Trayecto de Capacitación: Escuela Secundaria, adolescentes y Pandemia: efectos de la nueva normalidad. IFDC- SL (2021).*

## **Resumen**

El inicio de la pandemia requirió medidas estrictas, en ese contexto la mayoría de las instituciones educativas debieron migrar desde la presencialidad hacia una virtualidad forzada. De este modo, en este estudio se busca conocer la posición de las y los docentes de educación secundaria en relación a sus estudiantes durante el aislamiento, partiendo de la idea de que la posición de los agentes de la educación, el modo en que definen y entienden al otro, determinará la relación con sus estudiantes en el vínculo educativo y, por ende, sus posibilidades de constitución. Participaron de este estudio, 206 docentes de nivel secundario que trabajan en distintas localidades de la Argentina. Las principales categorías que las y los docentes detallan en cuanto a su función durante el aislamiento y su diferencia de la desempeñada en la presencialidad son: a) incremento en la carga de trabajo, b) propuestas de enseñanza, c) los intercambios con las y los estudiantes, d) participación de las y los estudiantes y, e) contención emocional ofrecida por docentes a



las y los estudiantes. Por consiguiente, a partir de la lectura minuciosa del fuerte impacto de la posición del agente en el vínculo educativo, se concluye que, en la situación actual, existen nuevas formas posibles de llevar adelante la función docente. Remarcando que las subjetividades se trazan en el entramado "entre" lo individual y lo colectivo, co-construyendo otras miradas que apuntan a lo posible, sin asumir como propios los discursos dominantes y siempre en relación a lo singular del vínculo que puede establecerse con las y los estudiantes concretos.

Palabras clave: función docente; virtualidad forzada, vínculo educativo, nivel secundario

### **Abstract**

The beginning of the pandemic required strict measures. In this context most educational institutions had to migrate from face-to-face interactions to forced virtuality. So, this study seeks to know the position of High School teachers in relation to their students during isolation, starting from the idea that the position of education agents, the way in which they define and understand the other will determine the relationship with their students in the educational bond and, therefore, their possibilities of constitution. Two hundred and six High School teachers who work in different locations in Argentina participated in this study. The main categories that the teachers report in terms of their role during isolation, which differed from their work performed in face-to-face interactions are: a) increase in workload, b) teaching proposals, c) exchanges with the students, d) students' participation, and e) emotional support offered by teachers to the students. Consequently, from a careful reading of the strong impact of the agent's position in the educational bond, it is concluded that in the current situation, there are new possible ways of carrying out the teaching function. The focus is on the fact that subjectivities are built in the framework "between" the individual and the collective, co-constructing other views that point to the

possible, without assuming the dominant discourses as their own and always in relation to the singularity of the link that can be established with the students.

**Keywords:** teaching function; forced virtuality; educational bond; secondary school level

### ***Introducción***

En contexto de pandemia, la incertidumbre y el miedo al nuevo virus, junto con el encierro y el aislamiento, condujo a grandes consecuencias tanto en los actores escolares como en sus funciones. Estudios nacionales señalan una serie de desafíos que las y los docentes debieron enfrentar, comenzando por la incorporación forzosa de la escuela a los hogares, las inestabilidades emocionales, tecnológicas, el cierre de los edificios educativos y las sobreexigencias a docentes y estudiantes, la falta de contacto y de dispositivos (Dussel, 2020; Maldonado, 2020; Lion, 2020; UNICEF, 2020; Zelmanovich, 2020).

131

---

Entre los desafortunados escenarios producto del aislamiento, se pone especial atención en los efectos traumáticos-angustiosos tanto en estudiantes como docentes. Surgió una hiperactividad ligada a la hiperconectividad, la cual se evidenció en la desmesura en cuanto a las tareas educativas; un desgaste físico-emocional, inhibición cognitiva y un desdibujamiento del acto educativo en sí mismo, centrado en el deseo y la transmisión de contenidos culturales.

Asimismo, las dimensiones espacio y tiempo educativo, tal como las conocíamos, han desaparecido. En este marco, Dussel (2020) señala que no contar con el espacio-tiempo áulico y/o escolar permitió entrever cómo éstos son indispensables para organizar los encuentros en condiciones igualitarias para las y los estudiantes. De este modo, la virtualidad pone en jaque la posibilidad de acceso a la escuela para aquellas y aquellos que no disponen

de los medios tecnológicos necesarios para lograr esos encuentros. A su vez, se produce una mayor individualización de los aprendizajes, dificultando la socialización con los pares. Los reglamentos, leyes, normas, medidas administrativas y discursos instituidos resultan obsoletos en la coyuntura actual, siendo necesario inventar otros recursos y modos de vinculación entre docentes y estudiantes.

Otra fibra sensorial que se vio modificada frente a la virtualización, refiere a la dificultad por parte de las y los docentes en poder discriminar qué del currículum era necesario trabajar. Rescata el valor del mismo “en su condición de guion común, de documento que selecciona y organiza algunos saberes mínimos necesarios en cada sociedad” (Dussel, 2020 p. 344).

En esta línea el presente artículo procura conocer los discursos docentes, centralmente de la provincia de San Luis, sobre su función en contexto de virtualidad forzada a partir de una encuesta. A continuación, se delinearán bases teóricas que permitirán una lectura más profunda de los resultados hallados.

### ***El discurso y la posición del docente en el vínculo educativo***

El encuentro con los bienes culturales requiere como condición la mediación del docente inserto en una relación definida como vínculo educativo (Núñez, 2003). Esta estructura educativa está constituida por tres elementos: el sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos de la educación.

Los contenidos de la educación constituyen “los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de época (momento histórico y lugar)” (Núñez, 2003, p. 29). Son el elemento a través del cual se establece la relación entre el sujeto de la educación y el agente de la educación.

La categoría de sujeto de la educación, tomando los aportes del psicoanálisis, se diferencia del concepto de “niño”. Aromí (2003) sostiene que: “Los educadores no trabajan con niños sino con sujetos de la educación a evocar y a producir, el niño nace pero el sujeto es producido” (p. 125). En este sentido, Nuñez (2007) entiende la categoría sujeto de la educación definiéndolo como:

“aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige, en un momento dado, para incorporarse a la vida social en sentido amplio: acceder, permanecer, modificar, circular. La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta a través de instituciones específicas; son espacios para poder saber acerca del vasto y complejo mundo e ir tomando posiciones en él. Por su parte, el sujeto humano ha de querer, es decir, consentir o disponerse, de alguna manera, a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social” (p. 39).

En otras palabras, esto dependerá de que ese lugar sea ofertado por el agente y de que el sujeto consienta a esa oferta, consentimiento que dependerá de la historia previa, de la relación con el Otro primordial que imprime en el sujeto modos de funcionamiento propios, modos de goce ya instalados, que conciernen a las particularidades de cada niña/o. De este modo, la tarea de educar encuentra allí el desafío: la posibilidad de que se constituya un sujeto de la educación para que se puedan hallar puntos de encuentro entre las particularidades de cada sujeto y los bienes culturales.

No obstante, se parte de la idea de que los discursos condicionan la posición subjetiva que el docente adopta en su función, orientando la interpretación de la realidad educativa, dificultando, en ocasiones, la posibilidad de ofrecer un espacio accesible a la otra y al otro, para que la/el estudiante aprenda. Por ello, es necesario también detenerse en el tercer elemento requerido al hablar de vínculo educativo: el agente de la educación, representante de las generaciones adultas, quien sostiene el acto pedagógico y de quien depende,

en parte, que se produzca o no el vínculo educativo, “poniendo a disposición los medios para que los sujetos avancen en sus búsquedas” (Moyano Mangas y Leo, 2003, p. 70).

En este sentido, resulta central la posición del docente para desempeñar su función. En el discurso corriente la posición hace referencia a la manera en la que una cosa o persona está situada, ubicada y también al lugar donde está ubicada. El uso de ese término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas. De manera que la posición de los agentes de la educación, el modo en que definen y entienden al otro, determinará el lugar que se le ofrezca o no como sujeto de la educación a las y los estudiantes.

Medel (2003) sostiene que frente a las y los adolescentes, los educadores tienen una posición paradójica: por un lado deben escuchar la problemática del sujeto en su particularidad, por otro lado, representan el orden social mediante la oferta de normativización que la educación comporta. Las dificultades para articular estos dos aspectos no faltan, siempre existe el riesgo de polarizarse en uno de los dos términos y perder la especificidad de su función. Desde el psicoanálisis se sostiene que la posición de educador debe ser la de la responsabilidad de sostener una propuesta que articule las particularidades del sujeto con los contenidos de la educación.

La posición del profesional de la educación se encuentra en parte condicionada y sostenida en un determinado discurso epocal. Zelmanovich (2006) define el discurso como enunciados que estabilizan significados en una época, en determinado momento socio- histórico y en cada contexto en particular, enfatizando que el discurso posee una eficacia simbólica, en tanto incide en el modo en que el docente lleva a cabo su tarea. En este sentido, la autora resalta la necesidad de que el docente esté advertido de los discursos de época que lo atraviesan para poder posicionarse de una u otra manera.

Desde esta perspectiva es central que las y los docentes puedan abrir la pregunta frente a los discursos de época vinculados al ejercicio de su profesión ya que situarnos frente a un discurso u otro, de una determinada manera o de otra, nos puede dar la ocasión de construirnos con una posición diferente frente al encargo social del cual es portador el docente.

Del lado de las y los docentes, Zelmanovich (2020) señala tres vías por las cuales se trató de lidiar con la angustia emergente producto de la Pandemia desatada por el COVID 19: la acción, manifestada en una desmesura de tareas y actividades; la inhibición, que conlleva una respuesta de huida y el acto educativo que pone en juego el deseo. El mandato de la política pública de “no perder el año” como discurso y la dificultad de responder a la angustia inicial confluyeron, según la autora, en la dificultad de sostener el acto educativo. El esfuerzo subjetivo agotador se traduce como un malestar vinculado a la función docente. Se atenderá al concepto de carga de trabajo para profundizar en la manifestación de este malestar y sus posibles dimensiones de análisis.

La carga de trabajo, desde la conceptualización de González (2009) refiere a la cantidad y calidad de energía que el docente invierte a lo largo de todo su trabajo, distinguiendo tres tipos: carga física, la cual hace referencia al esfuerzo físico realizado por la/el docente, siendo relevantes, según el autor, la carga vocal, auditiva y visual; carga mental, definida como la energía psíquica que le demanda al docente la realización de su trabajo que se realiza antes, durante y después de la intervención con las y los estudiantes; carga psico-afectiva, referida a la energía que demanda generar y sostener un vínculo con los sujetos, implica el diálogo, la escucha y la mirada que el docente sostiene con las y los estudiantes.

### ***Función docente: un estudio en contexto de virtualidad forzada***



Los antecedentes científicos, sumados a las demandas actuales del sistema educativo imprimen la necesidad de conocer y dar crédito al modo en que se ha desplegado la función docente durante la virtualidad forzada -haciendo un parangón con la desempeñada en la presencialidad- para pensar en futuras acciones en conjunto.

De este modo, a continuación, se presentan los resultados de un estudio empírico-investigativo de corte cualitativo. Para ello, se diseñó e implementó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas de la cual participaron 206 docentes de nivel secundario que trabajan en distintas localidades de la Argentina (47,6% pertenecen a la provincia de San Luis, 22,8% a la provincia de Buenos Aires, el restante 29,6% pertenecen a las otras provincias argentinas, donde encontramos desde 1 hasta 5 respuestas por provincia). La misma contó con el consentimiento informado de todos los participantes, cumpliendo así con los recaudos éticos que requiere la investigación en educación.

Una vez obtenidos los datos, se alcanzó un análisis descriptivo y analítico de los mismos, sin embargo en este artículo solo se presentarán los hallazgos respecto de las recurrencias registradas en los discursos de las y los encuestados que serán ilustradas con las expresiones de las y los docentes en las encuestas realizadas. Se presenta un análisis minucioso para ubicar la posición de las y los docentes de educación secundaria en relación a sus estudiantes durante el ASPO/DSPO, partiendo de la idea de que la posición de los agentes de la educación, el modo en que definen y entienden al otro, determinará la relación con sus estudiantes en el vínculo educativo y, por ende, sus posibilidades de constitución.

Del análisis de los enunciados se desprende que las y los docentes encuentran que su función durante el ASPO/DSPO se diferencia de la desempeñada en la presencialidad en primer lugar debido a un *incremento en la carga de trabajo*; en segundo lugar, la diferencia se centra en las *propuestas de enseñanza* (búsqueda de nuevos recursos, elaboración de materiales, virtualización de

los contenidos y actividades, entre otras); en tercer lugar, en los *intercambios con las y los estudiantes*. En menor proporción, la diferencia entre la función actual y pre-pandemia se basa en la escasa *participación de las y los estudiantes* y en la *contención emocional ofrecida por docentes a las y los estudiantes*.

A continuación, se presentan cada una de estas categorías.

### ***Incremento de la carga de trabajo docente***

La carga física de las y los docentes se menciona en relación a un incremento significativo en la cantidad de horas dedicadas al trabajo, a la necesidad de utilizar nuevas herramientas digitales y a la dificultad para organizar y acotar los tiempos destinados al intercambio con las y los estudiantes. Las siguientes son algunas de las respuestas que reflejan este cambio en la función docente:

“Muy diferente, el manejo de herramientas digitales y establecer vínculos a través de un dispositivo tecnológico me ha producido un gran desequilibrio tanto físico como mental”. (UA 41)

“Sí. Trabajé muchísimas horas, a cualquier horario, incluidos fines de semana preparando cuestiones formales institucionales como clases, videos o actividades. No se respetó mi contrato de cantidad de horas frente a alumnos”. (UA 81)

“Si, la construcción de un vínculo docente-estudiante requirió de mayor tiempo. Se debió apelar excesivamente a la creatividad y formación en herramientas tecnológicas para buscar nuevos recursos atractivos a las clases virtuales, a fin de aumentar el interés y motivación para la participación en clase. Se requirió de mayor tiempo y dedicación a la docencia y los límites entre horario de trabajo-tiempo libre fueron muy difusos”. (UA 202)

El incremento de la carga mental que demandó el trabajo durante el ASPO/DSPO se relaciona tres aspectos:

- El seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes:

*"Explicaciones personalizadas que son sumamente agobiantes... invasivas". (UA 152)*

- La falta de definición de funciones y responsabilidades institucionales:

*"El seguimiento de los alumnos recayó sobre el docente casi exclusivamente". (UA 11).*

*"Mi función docente fue mucho más abarcativa, fui docente, tutora, mamá, pague material de alumnos que no podían acceder al material, entregué bolsones de mercadería a las familias, me vinculé con las familias, fue muy intenso el trayecto. Trabajé tres veces más que lo normal". (UA 204)*

- La demanda por parte de superiores de elaboración de informes y elevación de información:

*"Si. Porque fueron más llenar planillas, tratar de entrar en comunicación con alumnos, trabajar con los pocos alumnos en contacto sin distinción de horario, perdí mi horario de trabajo y lo incremente a las 24 hs del día los 7 días de la semana". (UA128)*

*"Si, independientemente de las tareas áulicas que han debido enviarse a través de distintos formatos, los docentes han debido enviar un gran número de informes extras tanto a directivos como supervisores, muchas veces idénticos, otras totalmente opuestos entre sí". (UA 106)*

*"Si, fueron más horas, más intensidad, estar siempre con mail y teléfono abierto. Realización de informes que antes no lo hacíamos". (UA 110)*

La carga psico- afectiva también es señalada por las y los docentes como central en los cambios de su función durante el ASPO/DSPO:

*"Sí, fue diferente. Estuve muy pendiente de su contención emocional. No hubo horarios establecidos para la atención y la contención de las familias. Se trabajó el doble de tiempo". (UA 51)*

*"Sí. Hubo mucho trabajo social y afectivo. Y empatía de ambas partes". (UA 107)*

Se puede pensar el aumento en la carga de trabajo como respuesta inicial a la angustia desencadenada frente al contexto novedoso de pandemia, donde las consecuencias se centran en el accionar de colmar la angustia con tareas e hiperactividades (Gonzalez, 2009; Zelmanovich, 2020).

En coincidencia, el hiperactivismo también responde a la demanda pública de "No perder el año". Entendiendo así, el aumento de la carga de trabajo como la consecuencia de asumir, desde la función docente, este encargo y asimismo, como consecuencia de la dificultad para hallar respuestas y significaciones propias frente a un acontecimiento que desarticuló aquellas que sostenían desde lo institucional y subjetivo la propia función docente.

### ***Búsqueda de distintas propuestas de enseñanza***

La modificación de las propuestas de enseñanza, ya sea relativa a la búsqueda de nuevos recursos, la elaboración de materiales, la virtualización de los contenidos y/o las actividades, se presenta como la segunda respuesta más recurrente referida a los cambios de la función docente durante el ASPO/DSPO:

*"Sí, ya que además de cumplir con el rol docente habitual, debí involucrarme en el conocimiento de herramientas digitales que desconocía y abrirme a nuevos modos de enseñanza". (UA 14)*

*"Es diferente el trabajo del docente en el espacio virtual. La diferencia se da en que las didácticas y metodologías son distintas, porque presencialidad y virtualidad son entornos diferentes y por ello, no es posible llevar adelante en la virtualidad, procesos de la presencialidad. En el espacio virtual se suma el trabajo de diseño instruccional, relacionado con las distintas tareas a plantear, y esto demanda mucho tiempo de creación y puesta en marcha. Por ello es necesario el acompañamiento y la capacitación para reorganizar el trabajo docente en este entorno y que las herramientas sean eficaces para simplificar*

el trabajo administrativo de directivos y docentes, brindando información significativa para alumnos/as y familias. Soy Diplomada en e-Learning, y ya trabajo desde hace unos años, no de forma continua, en modalidad "blended learning". (UA 109)

"Se tuvo que reformular la planificación inicial para adaptarse a una nueva realidad. Se buscaron nuevas estrategias para llegar al alumno, videos personales con explicaciones, sugerencias de material de consulta y videos educativos, reuniones vía Meet, subir las tareas a la plataforma CLASSROOM y adaptar las actividades para quienes se contactaban por Whatsapp, correo, messenger. Si, ha sido diferente en el sentido de tratar de orientar al alumno y la familia en la virtualidad". (UA 160)

"Si. Me vi en la necesidad de adaptarme rápidamente a muchos cambios, aprender, reaprender y desaprender muchas cosas. Hoy considero que las capacitaciones que realicé durante este año fueron más útiles y significativas que muchas otras que había realizado antes. Cambié como docente, mejoré". (UA 175)

### ***Intercambio con los estudiantes***

En tercer lugar, aparece la dificultad en el intercambio con las y los estudiantes, al cual caracterizan como menos fluido y espontáneo que en la presencialidad, acentuando que el desarrollo de la enseñanza a través de la virtualidad se centra solamente en la mera transmisión de contenidos por parte de las y los docentes y despoja de la escena la dimensión afectiva del vínculo educativo y la circulación de la palabra:

"Sí, muy diferente, nuestro cuerpo y nuestra voz juega un rol fundamental, los hábitos, canciones y juegos no estuvieron de la misma manera". (UA 134)

"Si, ya que el diálogo se establecía por plataforma brindada por el establecimiento (Goschool), o correo de los estudiantes, donde solo se establecía lectura de actividades, quedando la palabra hablada en un segundo plano". (UA 185)

“Si, ya que el aprendizaje precisa de afecto, muy difícil al no conocerlos personalmente”. (UA 192)

“Es así. La presencialidad conlleva de la mano el poder ver y avizorar problemas, escuchar a los chicos. La función desempeñada tras un dispositivo tecnológico sacó todo lo que diferencia la presencialidad en las aulas: la relación real y palpable de nuestros educandos con nosotras. Es difícil expresar todo lo que una quiere decir de manera particular a los chicos”. (UA 195)

### ***Participación estudiantil***

En esta línea, las y los docentes enuncian una menor participación de las y los estudiantes en las propuestas educativas:

*“Ha sido diferente porque no he tenido, salvo un curso como excepción, interacción con alumnos. Ha faltado comunicación”. (UA 83)*

*“Es diferente porque no pude llegar a todos mis alumnos como hubiera deseado”. (UA 94)*

*“Si la tarea de acompañamiento en los aprendizajes se vio obstaculizada por la discontinuidad en la presencialidad en los Zoom (a veces se apaga la cámara y no contesta otras no se conectan) y la falta de entrega en las actividades”. (UA 166)*

Algunos docentes especifican que la menor participación se debió a la falta de recursos tecnológicos de las y los estudiantes:

“Fue diferente porque como dije antes fue una situación nueva, pero estoy convencida que, si les chiques contasen con una conexión y un dispositivo, aún en los hogares más humildes, sería de gran ayuda. Además fue una situación nueva para el mundo y creo que podemos, de a poco mejorar este sistema a distancia, para eventuales situaciones en el futuro”. (UA 54)

“Creo que la función de enseñar y acompañar ha estado presente pero de una manera muy distinta, como dije anteriormente la presencialidad permite que

no haya barreras desde la "conectividad", que nos podamos ver, que podamos saber cómo se siente el otro, qué necesita. Lamentablemente no todos tienen acceso a la conexión a internet, a datos móviles, etc. y esto ha generado una brecha o diferencia en los vínculos profes-estudiantes-comunidad educativa". (UA 64)

"No lo creo, de mi parte me organice bastante bien para trabajar y dictar las clases, solo lamento que algunos pocos alumnos no han trabajado, en su mayoría por problemas de falta de conectividad". (UA 120)

### ***Contención emocional***

Por último, y en menor medida, aparece en las respuestas de las y los consultadas/os, la necesidad de centrar su función en la contención emocional de las y los estudiantes como el cambio más significativo en la función docente:

"Como tutor de nivel secundario Considero que mi rol este año ha sido orientado 100% al sostén social emocional y académico de los chicos debiendo relegar nuevos aprendizajes u otros aspectos". (UA 22)

"Me ha tocado muchas veces hacer de "soporte emocional" de los chicos, que si bien es algo que hacemos habitualmente, en este contexto la demanda fue mayor". (UA 161)

"Sí. Mis actividades cambiaron profundamente y se sumó también dar apoyo emocional a muchos más alumnos de lo normal. Además de estar constantemente en contacto con los demás profesores, equipo de orientación y directivos para coordinar trabajos conjuntos". (UA 200)

"Sí, no solo enseñé; también contuve a estudiantes con serias dificultades emocionales y económicas". (UA 206)

## **Conclusiones**

A partir de conocer los discursos sobre su función docente tanto en lo referido a modificación de propuestas de enseñanza, la dificultad en el intercambio y participación de las y los estudiantes, como la necesidad de sostenerlas y sostenerlos emocionalmente, se concluye que existió un impacto en los elementos que constituyen el vínculo educativo descrito por Nuñez (2003).

En primer término, los contenidos requirieron de una revisión y reformulación en tanto fue necesario hacer otras propuestas que se ajustaran a la virtualidad y las posibilidades que la misma ofrece, generando recortes, cambios o flexibilizaciones respecto del currículum original, tal como se evidencia en las respuestas referidas a las modificaciones en las propuestas de enseñanza.

La menor participación de las y los estudiantes y la necesidad de contención emocional reflejan el impacto del ASPO/DSPO en los sujetos de la educación. Si bien la juventud y adolescencia, no se configura como un grupo de riesgo frente a las consecuencias mortales del Covid-19, sí ha sido un grupo etario al que el aislamiento y la falta de contacto con sus pares, ha visto fuertemente afectados, modificando sustancialmente aspectos centrales de su vida cotidiana, como la educación, sus vínculos y emociones (UNICEF, 2020; Zelmanovich, 2020).

Así, uno de los efectos traumáticos de la situación epidemiológica, tanto para docentes y/o estudiantes puede ser la inhibición, es decir, la falta de respuesta cognitiva. Si bien las y los docentes refieren que muchas y muchos estudiantes no contaron con los recursos para participar en las propuestas, señalan también una menor participación en aquellos que contaban con tales recursos. Si bien no se puede realizar un análisis de las causas de la desconexión en estos casos (ya que no contamos con información proveniente de las y los estudiantes), coincidimos con Zelmanovich (2020) en que la inhibición por parte de las y los estudiantes pudo ser la respuesta



ante el exceso de tareas y actividades, inhibición que es interpretada como una insistencia de lo que ya ocurría en la presencialidad pero que se hizo más evidente en el trabajo virtual: “en la presencialidad se producía con estudiantes que estaban, justamente, de cuerpo presente; que creíamos que estaban, pero que sabíamos que no estaban; estaban, pero sin tomar parte, y hacían semblante de presencia” (Zelmanovich, 2020, p. 329).

Por último, se propone repensar el lugar del agente de la educación tomando como referencia lo ausente en los enunciados: no se alude al agente de la educación en su función de transmisor de elementos valiosos, sino que se alude a él nombrando los problemas relativos a la situación concreta de pandemia y la dificultad de trabajo en lo virtual o problemas de las y los estudiantes que, o no se conectan, o presentan otras demandas no referidas específicamente a lo escolar. Los obstáculos no son leídos en relación a su posición como agente de la educación en la situación actual, sino como obstáculos extrínsecos a la misma.

De forma semejante, se recurre a la teorización que propone Brousse (2020) quien insiste en el concepto de instante de la mirada, tiempo para comprender y momento para concluir, para analizar el impacto de la pandemia, afirmando que el instante de la mirada estuvo ausente frente al virus. Frente a lo real, surge la extrañeza y se elimina, en numerosos sujetos, el instante de la mirada.

Tomando esta idea, se sostiene que los enunciados de las y los docentes que aquí trabajamos reflejan la construcción y el sostenimiento del vínculo educativo a partir de una posición que sostuvo e hizo propio el imperativo de “no perder el año” propuesto desde el discurso de la política pública. Imperativo tal vez adoptado frente a la pérdida del instante de la mirada y la posibilidad de construir significaciones propias que permitieran una posición singular.

Teniendo en cuenta que la posición del agente forma parte del problema que se ocupa en la medida que el profesional con su aparato conceptual contribuye a configurarlo y esto define el tratamiento a seguir, podemos concluir que la posibilidad de pensar la propia posición permitirá ubicar en la situación actual otras posibles formas de llevar adelante la función docente, sin asumir como propios los discursos dominantes, construyendo otras miradas que apunten a lo posible, siempre en relación a lo singular del vínculo que puede establecerse con las y los estudiantes concretos.

### **Referencias bibliográficas**

- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, Hebe. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa
- Brousse, M. (2020). Los tiempos del virus. Psicoanálisis lacaniano. <https://psicoanalisislacaniano.com/2020/03/25/tiempo-virus-mhbrousse-20200325/>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. ISEP. <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- González, H. (2009). Transformar el trabajo docente para transformar la escuela, en AAW "Reconociendo nuestro trabajo docente": Serie formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA. <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/publicaciones/edicione-s-ctera/item/846-reconociendo-nuestro-trabajo-docente-un-dialogo-necesario-entre-teorias-y-practicas>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo En H. Tizio (Coord.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis Gedisa. 19-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747037>

- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, 27 (1). pp. 37-49  
[http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier\\_Nunez- PE27.pdf](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Nunez- PE27.pdf)
- Maldonado, H. (2020). Aprender y enseñar en tiempos de pandemia. *Alreves.net.ar* <https://alreves.net.ar/aprender-y-ensenar-en-tiempos-de-pandemia/>
- Medel, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación: condiciones previas. En H. Tizio (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa, 49-55.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747041>
- Moyano Mangas, S., y Leo, M. (2003). Experiencias: modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En H. Tizio (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa, 65-72.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747295>
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5 (1)  
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675/2735>
- UNICEF (2020). Encuesta Rápida COVID-19. Informe de resultados.  
<https://www.unicef.org/argentina/informes/encuesta-rapida-covid-19-informe-de-resultados>
- Zelmanovich, P. (2006) Conferencia "Apostar al cuidado en la enseñanza" en el marco de Lecturas para el Fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas. CePA- Ministerio de Educación- Gobierno de Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En I. Dussel, Ferrante, P., y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia*.



---

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Recibido: 13/08/2021

Aceptado: 15/09/2021

*Cómo citar este artículo:*

Cincotta C. (2021), Discursos docentes: sobre su función en contexto de virtualidad forzada. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 128-147.

